



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Gisela Iolanda Santos Oliveira

**DESAFIOS SOCIOEDUCATIVOS NA ERA
DIGITAL**
PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS E PREVENÇÃO DE
COMPORTAMENTOS DE RISCO EM CRIANÇAS E
FAMÍLIAS

Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais orientada pela Professora
Doutora Maria do Rosário Pinheiro e apresentada à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

setembro de 2023

Agradecimentos

Neste percurso que finda que está longe de ter sido solitário, agradeço o apoio a todos os que me acompanharam nesta viagem desafiante, mas tão enriquecedora.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, pelo carinho, apoio e dedicação. Sem dúvida que foram precisas algumas heroínas de banda desenhada, nesta missão.

À Casa Vera Cruz, pelo acolhimento com que me abraçaram e pelas oportunidades enriquecedoras. Em especial, à Dr^a Telma Gonçalves pelos conselhos, pela autonomia e liberdade, pela confiança, amizade e estima. Ao Dr. João Paulo pelas risadas e boa disposição (espero que não tenha desistido do *fitness*)!

À minha família, porto seguro de todas as minhas inseguranças, à minha mãe, pai, irmão, irmã, cunhada, aos meus avós que me apoiaram desde o primeiro dia, fazendo-me acreditar em passos que não sabia que teria coragem de dar. À Mel, minha afilhada, pelas risadas que só uma criança proporciona. Ao Martim, meu afilhado, pela adolescência que me faz lembrar da leveza das fases e da pressa que não se deve ter. Ao Diogo, meu namorado, amigo, companheiro de todas as horas, agradeço-te a paciência, a brandura nas palavras e os lembretes constantes do porquê de ter começado.

À minha amiga Inês por se ter prontificado sempre a ajudar. Lado a lado ... terminamos juntas esta etapa!

A todos os que não mencionei, mas levo no coração.

Muito obrigada a todos/as!

Resumo

O presente relatório representa o estágio curricular desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que decorreu na Casa Vera Cruz, em Aveiro. Tendo por base as necessidades institucionais identificadas, desenvolveram-se ações de planeamento, gestão, produção de recursos e avaliação da intervenção socioeducativa com as crianças e as famílias que integram o Projeto Alternativas. Em resposta às necessidades de articulação entre a Casa e a Família, destaca-se a elaboração de um *Kit* educativo – Em Terra Digital quem conversa em família, é rei! – no qual se propõe nove atividades, a serem implementadas pelos progenitores e/ou figuras de referência. Para além de útil no contexto familiar, devido à flexibilidade de adaptação em cada atividade que o compõem, constitui-se como uma importante ferramenta socioeducativa em contexto escolar e de tempos livres. Participou-se em atividades e sessões de treino de competências e capacitação no âmbito dos Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD's) junto das Escolas parceiras, criou-se um livro de atividades de apoio – Minutos Contados – junto de uma família com o objetivo de fomentar uma relação positiva entre mãe e filho e desenvolveu-se recursos de sensibilização e informação a serem divulgados em contexto comunitário, mediante as redes sociais. Assim, ao longo do presente relatório apresentam-se as duas ferramentas socioeducativas referidas, em formato de projeto social, com base nas diretrizes apresentadas por Perez-Serrano (2008), onde se descreve as atividades desenvolvidas com apresentação das respetivas matrizes de planificação, recursos produzidos, avaliação executada e registos fotográficos. O trabalho desenvolvido, na sua totalidade, incluiu as crianças/jovens que integram o projeto e o acompanhamento e orientação da equipa técnica que integra o Projeto Alternativas. Neste sentido, participou-se em 14 sessões de conscientização e sensibilização, no campo de ação dos CAD's, desenvolveu-se uma intervenção junto de uma família, foram realizadas 13 publicações digitais temáticas e três campanhas digitais socioeducativas. Ademais, foram desenvolvidas quatro sessões de intervenção e acompanhamento junto das crianças, tendo por base o *Kit* Educativo produzido.

Palavras-Chave: Competências Socioemocionais; Comportamentos de Risco; Comportamentos Aditivos e Dependências; Parentalidade Positiva; Capacitação e Intervenção Socioeducativa.

Abstract

This report represents the curricular internship developed within the scope of the Master's Degree in Social Education, Development and Local Dynamics at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Coimbra, which took place at Casa Vera Cruz, in Aveiro. Based on the institutional needs identified, planning, management, production of resources and evaluation of socio-educational intervention actions were developed with the children and families that are part of the Alternativas Project. In response to the needs for coordination between the Home and the Family, the creation of an educational kit stands out – “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” – in which nine activities are proposed, to be implemented by parents and/or reference figures. In addition to being useful in the family context, due to the flexibility of adaptation in each activity that comprises it, it is an important socio-educational tool in school and free-time contexts. Participation in activities and skills training and training sessions within the scope of Addictive Behaviors and Dependencies (ABD) with partner schools was created, a book of support activities was created – Minutes Counted – with a family with the aim of fostering a positive relationship between mother and child and awareness and information resources were developed to be disseminated in a community context, through social networks. Thus, throughout this report the two aforementioned socio-educational tools are presented, in a social project format, based on the guidelines presented by Perez-Serrano (2008), where the activities developed are described with a presentation of the respective planning matrices, resources produced, evaluation carried out and photographic records. The work developed, in its entirety, included the children/young people who are part of the project and the monitoring and guidance of the technical team that is part of the Alternativas Project. In this sense, we participated in 14 awareness and awareness sessions, in the field of action of ABD's, an intervention was developed with a family, 13 thematic digital publications and three socio-educational digital campaigns were carried out. Furthermore, four intervention and monitoring sessions were developed with the children, based on the Educational Kit produced.

Keywords: Socio-emotional Skills; Risk behaviors; Addictive Behaviors and Dependencies; Positive Parenting; Training and Socio-educational intervention.

Lista de Acrónimos

- ACES** - Agrupamentos de Centros de Saúde
- ACIME** - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- Análise SWOT** - *Strengths; Weaknesses; Opportunities and Threats Analysis*
- ANSR** Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária
- APA** - Associação Americana de Psicologia
- ARS, I.P.** - Administração Regional de Saúde do Centro
- ATL** - Atividades de Tempos Livres
- CAD** - Comportamento Aditivo e Dependência
- CAFAP** Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental
- CATL** - Centro de Atividades de Tempos Livres
- CAVV** - Casa de Abrigo Vera Vida
- CCPFC** - Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua
- CDC** - Convenção sobre os Direitos da Criança
- CLAI** - Centro Local de Apoio ao Imigrante de Aveiro
- CLAIM** - Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes
- CMA** - Câmara Municipal de Aveiro
- CPCJ** - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- CRI** - Centro de Respostas Integradas
- CSPVC** - Centro Social e Paroquial da Vera Cruz
- CT** - Comunidades Terapêuticas
- CVC** - Casa Vera Cruz
- DGE** - Direção-Geral da Educação
- DGERT** - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
- DICAD** - Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências
- DO** - Dependência *Online*
- DSM-5** - Manual Estatístico de Diagnóstico das Perturbações Mentais
- DSM-IV** - Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação de Psiquiatria Americana
- EC** - Estágio Curricular
- ENDC** - Estratégia Nacional para os Direitos da Criança
- EPA** – Escola Profissional de Aveiro
- EPS** - Escola Promotora da Saúde
- FPCEUC** - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

GIP - Gabinete de Inserção Profissional
INOFOR - Instituto Para Inovação Na Formação
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
MESDDL - Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAPES - Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
PORI - Programa Operacional de Respostas Integradas
PRI - Programa de Respostas Integradas
QI - Quociente de Inteligência
RRMD - Redução de Riscos e Minimização de Danos
SICAD - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências
SPA - Substâncias Psicoativas
SPMT - Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho
SPP - Sociedade Portuguesa de Pneumologia
STAF - Serviço Transversal de Apoio às Famílias
UA - Unidades de Alcoologia
UD - Unidades de Desabilitação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVeRA - Unidade de Inserção na Vida Ativa
WWW - *World Wide Web*

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Lista de Acrónimos	iv
Índice.....	vi
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Apêndices	xiii
Introdução.....	1
Parte I. Fundamentação Teórica.....	3
Capítulo I: Educação Social, Família e Escola	4
1. A Hierarquia das Necessidades de Maslow	5
2. O desenvolvimento social da criança e do jovem.....	9
2.1. A Inteligência Emocional, enquanto ferramenta promotora do desenvolvimento saudável de crianças, jovens e famílias	10
3. A Importância da Educação Parental Positiva para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais da criança.....	11
3.1. A importância de brincar na infância.....	15
3.2. O papel da comunicação para o bom exercício da parentalidade.....	16
4. O jovem enquanto ator social	17
4.1. A Adolescência e a Escola: A influência do grupo de pares para um crescimento saudável	19
4.2. Os comportamentos de risco e os fatores de proteção.....	21
4.3. Socialização Emocional e Comportamental.....	24
5. Um Espelho inconveniente em Portugal.....	26
5.1. Os comportamentos aditivos com e sem substâncias: As Substâncias Psicoativas e Toxicod dependência e os Medicamentos.....	26
5.1.1. As Substâncias Psicoativas: O Álcool.....	29
5.1.2. As Substâncias Psicoativas: O Tabaco	30
5.1.3. As Substâncias Psicoativas Ilícitas e Medicamentos.....	30
5.1.4. Legislação e Toxicod dependência.....	31
5.1.4.1. Prevenção	32

5.1.4.2.	Tratamento.....	34
5.1.4.3.	Redução de riscos e minimização de danos.....	35
5.1.4.4.	Reinserção social	36
5.1.4.5.	Dissuasão.....	36
5.2.	Os comportamentos aditivos sem substâncias: O Jogo, a Internet e os Ecrãs	36
5.2.1.	O Jogo, Jogo a Dinheiro e Apostas <i>online</i>	36
5.2.2.	A Internet e os Ecrãs: O Impacto na criança, jovem e família	40
5.3.	Estratégias Socioeducativas na prevenção dos comportamentos de risco junto de crianças, jovens e famílias em risco	41
6.	A Escola como fator promotor do desenvolvimento da criança e do jovem	42
6.1.	Educação para a Saúde em contexto escolar: Finalidades e Importância.....	42
6.2.	Uma Escola promotora da Saúde (EPS): Conceito e Resultados	44
6.3.	Promoção do desenvolvimento de competências Socioemocionais em famílias, crianças e jovens vulneráveis	46
6.4.	Programa Eu e os Outros.....	49
6.4.1.	As Narrativas	50
6.4.2.	As Personagens.....	53
6.4.3.	As Temáticas.....	54
6.4.4.	O Público-Alvo.....	54
6.4.5.	Os Materiais	54
Capítulo II: A produção de materiais na prevenção e sensibilização de problemáticas sociais		55
1.	Um novo paradigma social: o papel das novas tecnologias, a cibercultura e as comunidades virtuais.....	55
1.1.	A influência das novas tecnologias no paradigma social.....	56
1.2.	A produção de materiais socioeducativos na prevenção e sensibilização, em contexto social	57
Parte II. Intervenção Socioeducativa em contexto comunitário e familiar		59
Capítulo III: A Entidade de Acolhimento e o Projeto Alternativas		60
1.	Casa Vera Cruz	60
2.	Projeto Alternativas	62
Capítulo IV: Projeto de Intervenção Socioemocional em contexto comunitário e familiar “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” – Guia de recursos para capacitação de crianças, jovens e famílias em risco		67
1.	Diagnóstico Local e Organizacional.....	67
1.1.	Comportamentos Aditivos e Dependências.....	68
1.2.	Plano de Desenvolvimento Social 2022-2024 de Aveiro	68

1.2.1.	Infância e Juventude	68
1.3.	Identificação de Necessidades de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de crianças, jovens e famílias em risco: uma Análise SWOT	73
2.	Planificação	74
2.1.	Do Brainstorming à Implementação.....	74
2.2.	Objetivos Gerais e Específicos	75
2.3.	Metas	76
2.4.	Estratégia Pedagógica.....	76
2.4.1.	Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência de Dunst	77
2.4.2.	Modelo de Aprendizagem de Bandura	78
2.4.3.	Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	80
2.5.	Calendarização	81
2.6.	Recursos Humanos e Financeiros.....	82
2.7.	Recursos Materiais	83
2.7.1.	Em Terra Digital, quem conversa em família, é rei!” – Guia de recursos para capacitação de crianças, jovens e famílias em risco	83
2.7.2.	Ficha técnica.....	85
2.7.3.	Estrutura do Guia de Recursos	85
2.7.4.	Tabela Resumo das Atividades do Guia de Recursos	87
3.	Estratégia avaliativa	88
3.1.	O Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick para avaliação da formação	89
3.2.	Instrumentos de Avaliação das Atividades	89
4.	Atividades implementadas	90
4.1.	Participantes	91
4.2.	Sessões.....	91
4.2.1.	O Baú das Emoções.....	91
4.2.1.1.	Plano de sessão “O Bau das Emoções”	94
4.2.2.	Emoções da Glória	94
4.2.2.1.	Plano de sessão “Emoções da Glória”	96
4.2.3.	Origami	97
4.2.3.1.	Plano de sessão “Origami”	99
4.2.4.	Yoga Fish.....	99
4.2.4.1.	Plano de sessão “Yoga Fish”	102
5.	Resultados da Intervenção	103
5.1.	Avaliação da Atividade “O Baú das emoções”	103
5.1.1.	Avaliação pelos participantes	103

5.1.2.	Avaliação pela dinamizadora.....	104
5.2.	Avaliação da atividade “Emoções da Glória”.....	105
5.2.1.	Avaliação pelos participantes	105
5.2.2.	Avaliação pela dinamizadora.....	106
5.2.3.	Avaliação pelos supervisores da atividade “O Baú das Emoções” e “Emoções da Glória”	107
5.3.	Avaliação da atividade “Origami”	108
5.3.1.	Avaliação pelos participantes	108
5.3.2.	Avaliação pela dinamizadora.....	109
5.4.	Avaliação da atividade “Yoga Fish”	110
5.4.1.	Avaliação pelos participantes	110
5.4.2.	Avaliação pela dinamizadora.....	111
5.4.3.	Avaliação pelos supervisores da atividade “Origami” e “Yoga Fish”	112
5.5.	O que poderia ter sido diferente?.....	113
6.	Considerações finais e Sustentabilidade do projeto.....	115
Capítulo V: Minutos Contados - Acompanhamento Socioeducativo de uma Família		116
1.	Diagnóstico Local	117
1.1.	Levantamento de Necessidades – Análise SWOT.....	117
2.	Mãos à Obra: Planificação	119
2.1.	Objetivos Gerais e Específicos.....	120
2.2.	Metas	121
2.3.	Estratégias Pedagógicas.....	121
2.3.1.	Método Educativo de Maria Montessori	121
2.3.2.	Método Educativo de Rudolf Steiner	123
2.4.	Calendarização do Projeto.....	125
2.5.	Recursos Humanos e Financeiros.....	126
2.6.	Recursos Materiais – Livro de Atividades “Minutos Contados”.....	126
2.6.1.	Estrutura do Livro e Atividades “Minutos Contados”.....	127
3.	Estratégia Avaliativa.....	129
3.1.	Instrumentos e Técnicas de Avaliação.....	129
4.	Atividades Implementadas.....	130
4.1.	O Coelho Bani.....	131
4.2.	O Puzzle	132
4.3.	As Formas do Bani	132
5.	Participantes.....	133

6.	Resultados de Intervenção	133
6.1.	Avaliação da Atividade “O Coelho Bani”	134
6.2.	Avaliação da Atividade “O Puzzle”	135
6.3.	Avaliação da Atividade “As Formas do Bani”	135
6.4.	Grelha de Observação e Registo Pós-Sessão.....	136
6.4.1.	Primeiro Encontro: 13 de abril	136
6.4.2.	Segunda sessão e última: 20 de abril	137
7.	Sustentabilidade	138
Capítulo V: Outras atividades pensadas, executadas e desenvolvidas no contexto institucional		139
1.	Atividades de Sensibilização Socioeducativa e Comunitária: O Espelho Alternativas	139
1.1.	Dia Internacional da Não Violência: 02 de outubro	140
1.1.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Internacional da Não Violência.....	140
1.2.	Dia Mundial de Combate ao Bullying: 20 de outubro.....	141
1.2.1.	Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial do Combate ao <i>Bullying</i>	141
1.3.	Calendário do Advento de Natal 2022: 01 a 25 de dezembro	142
1.3.1.	Avaliação de Impacto do Calendário do Advento de Natal 2022	142
1.4.	Campanha de prevenção de Natal - #NatAlternativas: 20 a 23 de dezembro.....	142
1.4.1.	Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas	143
1.5.	Campanha de Prevenção de Passagem de Ano - #Esteanoemvezde: 26 a 31 de dezembro	143
1.5.1.	Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Passagem de Ano	143
1.6.	Dia da Internet Segura: 07 de janeiro	144
1.6.1.	Avaliação de Impacto do Vídeo Dia da <i>Internet Segura</i>	144
1.7.	Dia Internacional da Mulher: 08 de março.....	145
1.7.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Internacional da Mulher	146
1.8.	Dia Mundial do Sono: 17 de março.....	146
1.8.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Mundial do Sono.....	146
1.9.	Dia do Pai: 19 de março	147
1.9.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia do Pai	147
1.10.	Dia Nacional do Estudante: 24 de março	148
1.10.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Nacional do Estudante	148
1.11.	Dia da Mãe: 07 de maio.....	149
1.11.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia da Mãe.....	149
1.12.	Dia Mundial da Internet: 17 de maio.....	150

1.12.1.	Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial da <i>Internet</i>	150
1.13.	Dia Mundial Sem Tabaco: 31 de maio	151
1.13.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Mundial Sem Tabaco.....	151
1.14.	Dia Mundial da Criança: 01 de junho.....	152
1.14.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Mundial da Criança.....	152
1.15.	Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas: 26 de junho	153
1.15.1.	Avaliação de Impacto do <i>Post</i> Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas.....	153
1.16.	Dia Mundial das Redes Sociais: 30 de junho	154
1.16.1.	Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial das Redes Sociais.....	154
1.17.	Apreciação Final da Avaliação de Impacto – Espelho Alternativas	155
2.	Atividades Técnicas	156
2.1.	Loja Social: organização e acompanhamento	156
2.2.	Recolha e Armazenamento de bens e produtos	157
2.3.	Serviço Transversal de Apoio às famílias – Alimentar.....	157
2.4.	Sessões de Treino de Competências e Capacitação no âmbito dos Competências Socioemocionais e dos CAD's	158
2.4.1.	Registos de Observação e Avaliação	158
2.5.	O Programa Eu e os Outros – da Formação à Implementação.....	159
2.5.1.	Processo Formativo	159
2.5.1.1.	Equipa de Formadores.....	159
2.5.1.2.	Dimensão do Grupo e Calendarização de Formação.....	160
2.5.1.3.	Local de Formação	160
2.5.1.4.	Nível de Formação	161
2.5.1.5.	Registos de Observação e Avaliação – Processo Formativo	162
2.5.2.	Processo de Implementação	163
2.5.2.1.	As Características do Grupo-Alvo e o Contexto	163
2.5.2.2.	A Narrativa, os Mestres de Jogo e as Características das Sessões.....	164
2.5.2.3.	Registos de Observação e Avaliação – Processo de Implementação.....	166
	Considerações Finais.....	167
	Referências	169
	Apêndices.....	179

Índice de Figuras

Figura 1. Pirâmide das Necessidades de Maslow (1954) adaptado de Cavalcanti et al. (2019).....	5
Figura 2. Processo de Satisfação das Necessidades de Maslow (1954) adaptado de Cavalcanti et al. (2019).....	6
Figura 3. "Uma estrutura de contextos de aprendizagem" (adaptação OCDE, 2015 p. 40).....	47
Figura 4. Modelo de reciprocidade triádica (Adaptado de Bandura 1986, p. 26 cit. Azevedo 1997)	78
Figura 5. Escala de Likert adaptada com emojis.....	90

Índice de Tabelas

Tabela 1. Adaptação “Características principais de uma EPS” (OMS & UNESCO, 2021).....	44
Tabela 2. Resumo das finalidades e benefícios da implementação de EPS (OMS & UNESCO, 2021)	45
Tabela 3. As Narrativas do Programa Eu e Os Outros (adaptação SICAD, s/d)	50
Tabela 4. As personagens do Programa Eu e Os Outros (adaptação SICAD, s/d).....	53
Tabela 5. Problemáticas Sinalizadas na CPCJ de Aveiro (Relatórios Anuais, 2021 cit. Rede Social de Aveiro, 2022).....	69
Tabela 6. Análise SWOT – Levantamento de Necessidades ao nível do desenvolvimento de competências socioemocionais	73
Tabela 7. Cronograma do Projeto de Intervenção “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	81
Tabela 8. Desenvolvimento físico e socioemocional da criança (Flowers, 2009 p. 42).....	84
Tabela 9. Resumo das atividades que integram o Kit educativo.....	86
Tabela 10. Resumo das Atividades do Kit “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	87
Tabela 11. Tabela Sinótica da atividade Baú das Emoções	92
Tabela 12. Tabela Sinótica da atividade Emoções da Glória.....	94
Tabela 13. Tabela Sinótica da atividade Origami	97
Tabela 14. Tabela Sinótica da atividade Yoga Fish	100
Tabela 15. Análise do conteúdo das respostas da atividade Baú das Emoções.....	103
Tabela 16. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo I – Aplicação Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	104
Tabela 17. Análise do conteúdo das respostas da atividade Glória das Emoções	105
Tabela 18. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo II – Aplicação da atividade Emoções da Glória	106
Tabela 19. Notas Apreciativas dos Orientadores Locais – Aplicação atividade Baú das Emoções e Emoções da Glória	107
Tabela 20. Análise do conteúdo das respostas da atividade Origami.....	108
Tabela 21. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo I – Aplicação da atividade Origami.....	109
Tabela 22. Análise do conteúdo das respostas da atividade Yoga Fish	110
Tabela 23. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo II – Aplicação da atividade Yoga Fish	111
Tabela 24. Notas Apreciativas dos Orientadores Locais – Aplicação da atividade Origami e Yoga Fish	112
Tabela 25. Análise SWOT do projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	113
Tabela 26. Levantamento das Necessidades Projeto “Minutos Contados”	118

Tabela 27. Objetivos do “Minutos Contados” – Acompanhamento Socioeducativo de uma Família Monoparental	120
Tabela 28. Abordagem educativa segundo a Pedagogia Waldorf (adaptado de Schmitt-Stegmann, 1997).....	124
Tabela 29. Calendarização “Minutos Contados” – Acompanhamento Socioemocional numa Família Monoparental	125
Tabela 30. Estrutura do Livro de Atividades “Minutos Contados”.....	127
Tabela 31. Tabela Sinótica da atividade O Coelho Bani.....	131
Tabela 32. Tabela Sinótica da atividade As Formas do Bani.....	133
Tabela 33. Análise do conteúdo das respostas da atividade “O Coelho Bani”.....	134
Tabela 34. Análise do conteúdo das respostas da atividade “As Formas do Bani”.....	135
Tabela 35. Primeiro Encontro - Acompanhamento e Intervenção Socioemocional Progenitora e Criança X	136
Tabela 36. Avaliação de Impacto do Post Dia Internacional da Não Violência.....	140
Tabela 37. Avaliação de Impacto do vídeo Dia Mundial do Combate ao Bullying	141
Tabela 38. Avaliação de Impacto do da Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas	143
Tabela 39. Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Passagem de Ano - #Esteanoemvezde	143
Tabela 40. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia da Internet Segura	144
Tabela 41. Avaliação de Impacto do Post Dia Internacional da Mulher	146
Tabela 42. Avaliação de Impacto do Post Dia Mundial do Sono.....	147
Tabela 43. Avaliação de Impacto do Post Dia do Pai	147
Tabela 44. Avaliação de Impacto do Post Dia Nacional do Estudante	148
Tabela 45. Avaliação de Impacto do Post Dia da Mãe.....	150
Tabela 46. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial da Internet	150
Tabela 47. Avaliação de Impacto do Post Dia Mundial Sem Tabaco	151
Tabela 48. Avaliação de Impacto do Post Dia Mundial da Criança.....	152
Tabela 49. Avaliação de Impacto do Post Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas	153
Tabela 50. Avaliação de Impacto do Post Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas	154
Tabela 51. Calendário de Formação do Programa Eu e os Outros.....	160
Tabela 52. Conteúdos Programáticos do Programa Eu e os Outros (adaptação Melo et al., 2016 pp. 33-34)	162
Tabela 53. As narrativas em função da fase de desenvolvimento (adaptação de Melo et al., 2016 p. 18).....	164
Tabela 54. Calendário de Implementação do Programa Eu e os Outros	165

Índice de Apêndices

Apêndice I. Organograma da Casa Vera Cruz	180
Apêndice II. Matriz “Notas Apreciativas – Aplicação Kit Educativo”.....	181
Apêndice III. Molde Baú – Atividade “Baú das Emoções”	182
Apêndice IV. Cartões de Jogo – Atividade “Baú das Emoções”	182
Apêndice V. Questionário de Avaliação – Atividade “Baú das Emoções”.....	183
Apêndice VI. Componente de Reflexão – Atividade “Baú das Emoções”	184
Apêndice VII. Plano de Sessão – Atividade “Baú das Emoções”.....	185
Apêndice VIII. Registo Fotográfico – Atividade “Baú das Emoções”	188

Apêndice IX. Molde Tabuleiro de Jogo – Atividade “Emoções da Glória”	189
Apêndice X. Regras de Jogo – Atividade “Emoções da Glória”	190
Apêndice XI. Molde Dados de jogo – Atividade “Emoções da Glória”	190
Apêndice XII. Questionário de Avaliação – Atividade “Emoções da Glória”	191
Apêndice XIII. Componente de Reflexão – Atividade “Emoções da Glória”	191
Apêndice XIV. Plano de Sessão – Atividade “Emoções da Glória”	192
Apêndice XV. Registo Fotográfico – Atividade “Baú das Emoções”	194
Apêndice XVI. Instruções “O Elefante Eli” – Atividade “Origami”	195
Apêndice XVII. Instruções “O Sapo Cocas” – Atividade “Origami”	195
Apêndice XVIII. Instruções “A Raposa Rita” – Atividade “Origami”	196
Apêndice XIX. Instruções “O Coelho Beni” – Atividade “Origami”	196
Apêndice XX. Questionário de Avaliação – Atividade “Origami”	197
Apêndice XXI. Plano de Sessão “Origami”	198
Apêndice XXII. Registo Fotográfico – Atividade “Origami”	201
Apêndice XXIII. Cartas de Jogo – Atividade “Yoga Fish”	202
Apêndice XXIV. Questionário de Avaliação – Atividade “Yoga Fish”	202
Apêndice XXV. Plano de Sessão – Atividade “Yoga Fish”	203
Apêndice XXVII. Atividades Introdutórias – Projeto “Minutos Contados”	206
Apêndice XXVIII. Atividades Complementares – Projeto “Minutos Contados”	207
Apêndice XXIX. Atividades em Conjunto – Projeto “Minutos Contados”	207
Apêndice XXX. Calendarização Semanal – Projeto “Minutos Contados”	208
Apêndice XXXI. Matriz de Grelha de Registo de Sessão – Projeto “Minutos Contados”	208
Apêndice XXXII. Questionário de Avaliação de Expetativas – Projeto “Minutos Contados”	209
Apêndice XXXIII. Questionário de Avaliação – Atividade “O Coelho Bani”	209
Apêndice XXXIV. Questionário de Avaliação – Atividade “Puzzle”	210
Apêndice XXXV. Questionário de Avaliação – Atividade “As Formas do Bani”	210
Apêndice XXVI. Matriz Produção de Conteúdos: O Espelho Alternativas	211
Apêndice XXXVI. Post Dia Internacional da Não-Violência	217
Apêndice XXXVII. Vídeo Dia Mundial de Combate ao Bullying	217
Apêndice XXXVIII. Calendário do Advento de Natal 2022	218
Apêndice XXXIX. Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas	223
Apêndice XL. Campanha de Prevenção de Ano Novo "Este Ano em vez de ..."	223
Apêndice XLI. Vídeo Dia da Internet Segura	224
Apêndice XLII. Post Dia Internacional da Mulher	224
Apêndice XLIII. Post Dia Mundial do Sono	224
Apêndice XLIV. Post Dia do Pai	225
Apêndice XLV. Post Dia Nacional do Estudante	225
Apêndice XLVI. Post Dia da Mãe	227
Apêndice XLVII. Vídeo Dia Mundial da Internet	227
Apêndice XLVIII. Post Dia Mundial Sem Tabaco	228

Apêndice XLIX. Post Dia Mundial da Criança.....	228
Apêndice L. Post Dia Internacional contra o abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas	229
Apêndice LI. Vídeo Dia Mundial das Redes Sociais	229
Apêndice LII. Registos Fotográficos da Loja Social.....	230
Apêndice LIII. Registos de Observação e Avaliação – Treino de Competências	231
Apêndice LV. Registos de Observação e Avaliação do Programa Eu e os Outros - Formação.....	239
Apêndice LIV. Personagens Principais do Programa Eu e Os Outros	242
Apêndice LVI. Registos de Observação e Avaliação do Programa Eu e os Outros – Intervenção	243

Introdução

O Relatório de Estágio “Desafios Socioeducativos Na Era Digital: Promoção de Competências Socioemocionais e Prevenção de Comportamentos de Risco em crianças e famílias”, foi concebido no âmbito do estágio curricular (EC) do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais (MESDDL), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), com a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro.

Os objetivos do EC consistem em: (i) criar espaços e momentos educativos, seguros e saudáveis para crianças, jovens e famílias em risco; (ii) compreender a importância do desenvolvimento de competências Socioemocionais em crianças, jovens e famílias em risco; (iii) criar práticas de educação emocional e parental positivas. Para o efeito, desenvolveu-se o projeto socioeducativo intitulado por “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, no qual se integrou os recursos sociais, institucionais, pessoais e materiais disponíveis, trabalhando em função das dinâmicas institucionais com a orientação da Dr^a Telma Gonçalves, educadora social.

Ao longo de nove meses – de setembro 2022 a junho 2023 – desenvolveu-se em contexto comunitário, junto de crianças, jovens, famílias e escolas um trabalho que se acredita ter promovido a adesão a um novo **paradigma de educação** e intervenção social, em múltiplos contextos socioeducativos, com indivíduos e populações que evidenciavam a necessidade de promoção de estratégias de desenvolvimento ao nível social, comunitário e emocional. Enquanto equipa procurou-se promover a justiça social para todos os utentes do projeto, respeitando sempre os seus direitos de cidadania, na procura constante de respostas que fossem ao encontro das suas necessidades, previamente identificadas; que visassem, de igual modo, a sua capacitação na promoção de uma cidadania ativa e construção de pensamento crítico, ancorado numa consciência ética relacional. Para além do trabalho junto de cada um dos utentes, houve também um trabalho desenvolvido junto das famílias, que visou o seu bom entendimento e cooperação, numa lente que valorizasse as suas relações como potenciadoras de bem-estar comum.

O EC não só se revelou uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento profissional, mas também um desafio pessoal. Enquanto aluna com estatuto trabalhador-estudante, as rotinas começaram a ser inexistentes e a flexibilidade exigida, uma verdadeira acrobacia, que se fez sentir na elaboração do presente relatório. De modo a corresponder, ao suporte técnico pretendido nas respostas sociais de intervenção, encontra-se no presente

documento agrupada a informação através da observação, análise e interpretação e a leitura bibliográfica sobre os conteúdos fundamentais, para a construção e desenvolvimento do projeto apresentado.

Este relatório é estruturado em três partes, com o intuito de valorizar individualmente cada abordagem.

A primeira parte é composta por dois capítulos que refletem a revisão da literatura das temáticas implícitas às respostas sociais em que se interveio. O primeiro capítulo é destinado ao Educador Social, à Família e à Escola e suporta os objetivos de intervenção, competências, importância do trabalho desenvolvido, as estratégias socioeducativas e a Educação para a Saúde, onde se pretende essencialmente esclarecer relações entre conceitos e relações, fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da criança, do jovem e aquisição de competências socioemocionais. O segundo reflete o papel das novas tecnologias da comunicação e informação, a cibercultura e as comunidades virtuais, bem como a produção de conteúdo digital educativo.

A segunda parte, incorpora quatro capítulos: (1) as bases de enquadramento institucional da Casa Vera Cruz (CVC) e do Projeto Alternativas, projeto preventivo ao nível dos Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD) com e sem substância; (2) a descrição do projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, um *kit* educativo para famílias e profissionais, com atividades suscetíveis de envolvimento dos participantes e metodologias dinâmicas, participativas, ativas e integradas, que se considerou serem eficazes a longo prazo para o fortalecimento e a (re)criação de relações familiares saudáveis; (3) a descrição do projeto “Minutos Contados”, um livro de atividades como instrumento de apoio a uma família com défice na relação entre mãe e filho, agravada por questões culturais. Como forma de facilitar o entendimento de ambos, estruturou-se da seguinte forma: diagnóstico local, planificação, aplicação, avaliação e sustentabilidade. E por fim, (4) no qual constam outras atividades planeadas, executadas e desenvolvidas, como as publicações digitais, a participação ativa na Loja Social: organização e acompanhamento, a recolha de bens e produtos no Mercadona, as Sessões de sensibilização e prevenção junto das Escolas parceiras, o Serviço Transversal de Apoio às Famílias (STAF), e a Formação promovida pelo Centro de Respostas Integradas (CRI) nas instalações da CVC, no Programa Eu e os Outros.

O relatório termina com as considerações finais, reflexão da intervenção social, educativa e comunitária, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto Educadora Social.

Parte I. Fundamentação Teórica

Capítulo I: Educação Social, Família e Escola

Ao longo de nove meses desenvolveu-se junto de crianças, jovens, famílias e escolas um trabalho que acredito ter contribuído para um novo paradigma de educação e intervenção social, em múltiplos contextos socioeducativos, com indivíduos e populações que evidenciavam a necessidade de promoção de estratégias de desenvolvimento ao nível social, comunitário e emocional.

Enquanto educadora social a intervenção sustentou-se na justiça social para todos os utentes do projeto, respeitando sempre os seus direitos de cidadania, na procura constante de respostas que fossem ao encontro das suas necessidades, previamente identificadas, que visassem a sua capacitação na promoção de uma cidadania ativa e construção de pensamento crítico, aliado a uma consciência ética relacional. Também se interveio junto das famílias, através de uma lente que valorizasse as suas relações como potenciadoras de bem-estar comum.

Todas as famílias comportam uma identidade individual e grupal relacionada com os diferentes papéis (pai, mãe, irmão, filho, entre outros) que cada integrante assume e desempenha de acordo com o contexto em que se insere, traduzindo-se em diferentes funções e estatutos dentro da família, que por vezes são difíceis de gerir e acabam por entrar em confronto (Relvas, 1996; Almeida et al., 2016). Dadas as trocas que estabelece com o exterior, a família é um sistema aberto que influencia e é influenciado, num processo de co construção e desenvolvimento, contudo, também possui a autonomia para gerir a informação recebida, criando as suas próprias determinações e finalidades, com o objetivo de responder da melhor forma às suas necessidades. É inevitável que passem por períodos de estabilidade, mas também de mudança, devido aos desafios normativos ou não normativos que surgem e que provocam momentos de maior fragilidade e stresse (Relvas, 2000; Almeida et al., 2016). Daí, ao longo da intervenção se procurar em equipa, incentivar as famílias a encará-los como uma oportunidade de transformação, permitindo-lhes consequentemente, crescer face ao desafio.

Da multiplicidade de desafios, emerge junto das famílias a carência de uma assistência regular, por parte de uma variedade de serviços (alimentar, social, vestuário, psicológico) e profissionais (psicólogo, assistente social, educador social, educador de infância), que visam orientar na minimização ou resolução dos mesmos. Por outro lado, segundo Alarcão (2000; Almeida et al., 2016), esta realidade pode conduzir à criação de uma relação de dependência crónica recíproca entre as famílias e os serviços e/ou profissionais externos, visível em vários utentes que integraram o Projeto Alternativas. Outras características apresentadas pelos utentes,

comuns em famílias multidesafiadas, é a sua desorganização, instabilidade na sua estrutura e relações que estabelece, isolamento social e estilos parentais permissivos ou autoritários (Ferreira, 2008; Almeida et al., 2016).

1. A Hierarquia das Necessidades de Maslow

De acordo com a abordagem de Maslow (1954), as necessidades humanas são classificadas em cinco categorias principais, que surgem ao longo do desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento à idade adulta, nomeadamente as **fisiológicas**, as de **segurança**, **afiliação** (pertença/relacionamento), **estima** e **autorrealização** (Cavalcanti et al., 2019).



Figura 1. Pirâmide das Necessidades de Maslow (1954) adaptado de Cavalcanti et al. (2019)

Para uma melhor compreensão, segue a descrição individual de cada uma das necessidades:

- **Necessidades Fisiológicas:** é a base da pirâmide, surgindo desde o início do desenvolvimento humano. Pode ser entendida como a ausência de substâncias químicas saudáveis e nutrientes para o organismo, ou em razão de condições ambientais adversas que podem colocar o corpo em risco, por exemplo o frio extremo (Toarmina, & Gao, 2013; Cavalcanti et al., 2019).
- **Necessidades de Segurança:** é fundamental para garantir a sobrevivência dos seres humanos, inclui por exemplo uma habitação protegida, ter uma figura protetora – pais,

polícia, professoras –, ou viver num sistema jurídico que transmita confiança (Toarmina, & Gao, 2013; Cavalcanti et al., 2019).

- **Necessidades de Afiliação:** ao contrário das necessidades anteriores, não são consideradas cruciais para a sobrevivência do indivíduo, segundo Maslow. Referem-se às relações interpessoais, ao sentimento de pertença a grupos sociais e relações íntimas em que existe a preocupação afetiva de ambas as partes (Cavalcanti et al., 2019). Em diante, veremos que de facto estas necessidades são essenciais para a sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo.
- **Necessidades de Estima:** Maslow (1943) dividiu esta necessidade em dois componentes: (1) a estima que nutre por si mesmo, relacionado com o autorrespeito, o mérito das suas conquistas e a dignidade que atribui à sua vida; e (2) a estima recebida do outro, reflexo do desejo de boa reputação, *status*, dominância e glória (Cavalcanti et al., 2019).
- **Necessidade de autorrealização:** é o nível mais elevado na hierarquia apresentada, implicando realizar as suas capacidades e os seus talentos, cumprindo com as suas vocações. Assim, podem ser identificadas como características de pessoas autorrealizadas a espontaneidade, a criatividade, a autonomia, entre outros (Cavalcanti et al., 2019).

Segundo Maslow (1954), apenas as necessidades que não são satisfeitas atuam como força motivadora. Deste modo, o sistema de necessidades é influenciado por duas forças: a **privação** e a **gratificação**. A privação, compreende a ausência de satisfação de uma necessidade específica, que conduz ao predomínio de comportamentos no indivíduo para satisfazê-la, isto é, o desempenho acaba por ser um fator motivador para satisfazer essas mesmas necessidades. A **gratificação** de uma necessidade faz com que a que se encontra num nível superior assuma a importância, suscitando a dominância de outros comportamentos até que esta seja também gratificada ou satisfeita (Furnham, 2005; Cavalcanti et al., 2019). Na Figura 2, expressa-se o funcionamento de satisfação das necessidades de Maslow (1954):

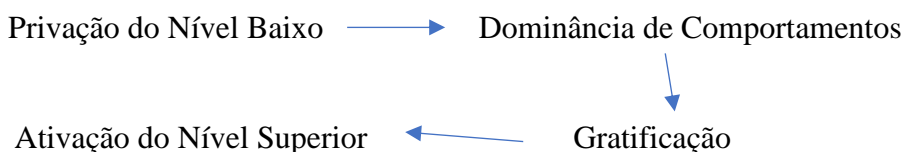


Figura 2. Processo de Satisfação das Necessidades de Maslow (1954) adaptado de Cavalcanti et al. (2019)

Ao contrário do que por vezes caracteriza a intervenção social junto de famílias, crianças e jovens em contextos vulneráveis – traçar um perfil que generaliza, que não atende a complexidade e heterogeneidade e realidade de cada uma das necessidades –, importa salientar que, enquanto Projeto Alternativas, a ação orientou-se para as necessidades individuais, valorizando-se a unicidade e adaptando-se as respostas aos meios existentes, potenciando os pontos fortes da família e tendo como foco a sua capacitação e conseqüente autonomia. Afinal, são os indivíduos mais aptos para definir e compreender as suas necessidades, renovar os seus recursos, liderar o seu desenvolvimento, “partilhando o saber-fazer com os outros e gerindo os recursos de suporte da comunidade” (Sousa, 2005, p. 103; Almeida et al., 2016).

Mais do que debruçar-se sobre a adaptação e ajuste da família à sociedade, nos vários domínios (económico, institucional, e burocráticos/legais), tradicionalmente praticada no sentido do combate à pobreza, como a melhoria da situação habitacional, emprego, saúde, apoios pontuais (alimentares, por exemplo), é responsabilidade do profissional apelar e valorizar os aspetos ligados ao âmbito das relações, funcionamento, organização/fortalecimento dos laços familiares e sociais, empoderamento e autonomia dos membros (Ferreira, 2011). Neste sentido, o educador social pode proporcionar as ferramentas necessárias para que as famílias reconheçam a importância destas capacidades e potenciem a aquisição de novas aptidões, favorecendo o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, do autoconhecimento, das relações familiares e sociais, dotando de estratégias que permitam a superação e a resolução das crises que provocam o bloqueio das competências (Ferreira, 2011).

Assim, o educador social assume um papel de mediador, impulsionando o fim do conflito, através do renascimento ou da renovação de laços, pautando-se por comportamentos de respeito, aceitação, empatia, congruência, altruísmo, tolerância, autocontrolo, escuta ativa, humildade, entre outras qualidades pessoais, conjugando a racionalidade com a sensibilidade (Carvalho & Baptista, 2004; Almeida et al., 2016).

Mas, e a Escola? Como poderá a criança, o jovem e a família beneficiar da relação estabelecida, através do educador social e a Escola? Em que medida o educador social pode empoderar as relações familiares e escolares? A resposta prende-se com a expansão da educação social, enquanto resposta psicossocial e educativa aos problemas contemporâneos, associados à complexidade crescente das sociedades.

Ao deixar de ser património exclusivo da Escola e ao aproximar-se da dimensão social, a Educação passa a definir-se como um sistema aberto a novos indivíduos, a novos contextos, adquirindo uma função permanente, respeitando as bases lineadas pela UNESCO: uma educação que seja para todos e durante toda a vida (Timóteo, 2010). O que dificulta por vezes

esta aproximação, é o facto de se reduzir a Escola à educação escolarizada não se tendo em conta outras dimensões educativas do ser humano e as suas potencialidades pessoais (Viegas, 2015). Neste sentido, reforça-se a necessidade de a Escola estar preparada para perceber os conflitos sociais que são, no fundo, consequência do choque de valores, normas e interesses divergentes, permitindo a abertura para a compreensão dos problemas da sociedade e facilitar a sua solução, o que implica atividades que contribuam para compensar défices de convivência e de socialização (Viegas, 2015).

E como se pode intervir com vista à melhoria? Com uma intervenção socioeducativa baseada na convivência saudável, que possibilita a criação de espaços seguros, melhore o clima de aprendizagem e das aulas, reforce o desenvolvimento social dos alunos e que crie uma comunidade construtiva perante os problemas de relação (Viegas, 2015). Como? Ao nível preventivo destaca-se o trabalho que pode ser realizado com o projeto de vida dos jovens, salientando-se não só os termos vocacionais, mas também da sua descoberta como pessoa, das suas capacidades e perspetivas futuras. Ao nível de intervenção no âmbito da educação social, destaca-se o desinteresse, a abstinência, o abandono e o insucesso escolar; os conflitos entre alunos e professores, bem como, o *bullying*; os problemas derivados da imigração, diversidade cultural, multiculturalidade; os problemas familiares e sociais com interferência na escola, como sejam, a falta de acompanhamento escolar, as carências ao nível da educação para a saúde, a pobreza, as famílias multidesafiadas, entre outros desafios que possam surgir (Hoyos, 2007; Galán, 2008; Morey, 2007; Parcerisa, 2008; citado por Viegas, 2015).

Para que a intervenção socioeducativa resulte nos seus melhores termos, é essencial o profissional em Educação Social trabalhar em equipa com os funcionários, os professores, os técnicos da escola e com as equipas exteriores à escola; estar familiarizado com o contexto envolvente, desde os recursos educativos aos culturais e sociais; ter capacidade de criar, desenvolver e avaliar projetos, formações e atividades de intervenção; ter capacidade de avaliar o contexto familiar e social dos alunos; dominar dinâmicas de grupo, bem como, ter conhecimento e prática em técnicas de mediação. O educador social surge ainda como um facilitador do diálogo em situações de conflito e como um elemento que permite estabelecer a ponte entre a escola, a comunidade e/ ou a família, cumprindo sempre com os princípios éticos e os paradigmas que norteiam a nível interventivo, nomeadamente, a capacitação das pessoas para a sua autonomia socioeconómica, através da promoção de um espírito crítico, curioso, criativo, participativo e ativo (Viegas, 2015 p.9).

Em suma, a visão da “escola para todos” tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se uma questão ainda mais social e cultural

e não apenas pedagógica. A construção de uma comunidade educativa que envolve, as famílias através da constituição de equipas integradoras de todos os profissionais, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades socioculturais nos contextos escolares. Os problemas pedagógicos e de indisciplina na escola continuam, muitas vezes, a ser vistos como questões escolares, quando, na verdade, eles são situações sociais que se revelam e se potenciam em contexto escolar (Amado, 2000; Canário, 2001; Vieira, A., 2010; Vieira, 2015).

À medida que as crianças crescem, a Escola passa a ser cada vez mais importante para o processo de formação de competências, através do desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares inovadoras, salientando-se sempre o papel dos profissionais em educação para o aumento da autoestima, na motivação e na estabilidade emocional das crianças e jovens (OCDE, 2015). A comunidade escolar em geral, incluindo os próprios colegas e grupo de pares também ajudam neste processo de construção individual, como competências associadas à colaboração, negociação e sociabilidade. As atividades extracurriculares oferecem, neste sentido, grandes oportunidades, como a prática de desporto, música (aprender a tocar um novo instrumento, integrar a banda da escola, o coro, por exemplo) ou teatro e, inclusive, atividades académicas em contexto informal, como visitas de estudo. O foco no desenvolvimento destas competências, inclui práticas de disciplina, capacidade de trabalho em grupo e fomenta a curiosidade (Covay & Carbonaro, 2010; OCDE, 2015).

Pela falta de recursos existentes em Portugal e nos restantes países, muitas escolas podem não ter a capacidade de inovar nas atividades curriculares e extracurriculares, contudo, não justifica a falta de investimento no desenvolvimento das competências socioemocionais. Uma das estratégias sugeridas pela OCDE (2015) é a adaptação das práticas existentes e a introdução de práticas novas, em unidades curriculares como a matemática e as línguas, em que o currículo poderá integrar o desenvolvimento destas competências, aquando do processo de aprendizagem, com a introdução de trabalhos de grupo, resolução de problemas dinâmicos e interativos, em contexto de vida real.

2. O desenvolvimento social da criança e do jovem

Os desenvolvimentos recentes na sociologia e noutras áreas das ciências sociais ofereceram uma contribuição decisiva para a concetualização da criança como ator social, capaz de moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões fiéis do mundo social, mantendo o direito de participar ativamente nele, de acordo com os princípios da Convenção sobre os

Direitos da Criança, que garante o direito das crianças ao lazer, às atividades culturais, ao uso de sua própria cultura e língua, privacidade, proteção, autonomia e participação, etc. (Pechtelidis, 2021).

Nas primeiras idades, o processo de desenvolvimento é complexo e de difícil compreensão, mas simples na forma natural como ocorrem essas aquisições no tempo e no espaço, desde a formação de padrões motores básicos à estruturação do pensamento lógico, à apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, às emoções, entre outros, em que o corpo serve de mediador nesta aprendizagem de diversas competências e saberes (Neto, 2020). Atualmente, uma nova imagem neoliberal do conceito de criança começa a emergir, tornando-a num indivíduo autónomo, capaz e flexível, que pode resolver problemas, responsável pelo seu caminho de aprendizagem através da autorreflexão com um desejo natural e capacidade para aprender (Pechtelidis, 2021).

2.1.A Inteligência Emocional, enquanto ferramenta promotora do desenvolvimento saudável de crianças, jovens e famílias

As emoções são a essência da vida humana, que se representam como a linguagem da vida social, reduzindo os padrões que enquadram os relacionamentos dos indivíduos (Ekman, 2003; Tavares, 2015), induzidas por gatilhos emocionais relacionados com acontecimentos internos ou externos, abstratas ao indivíduo (Damásio, 1999; Pinto, 2001; Tavares, 2015). Assim, a emoção é por si só “uma experiência complexa que envolve reações orgânicas expressas através da voz, dos gestos, do rosto e da posição corporal” (Tavares, 2015 p. 14), com três funções fundamentais: (1) preparar-nos para a ação, enquanto elemento catalisador entre o meio e a nossa conduta; (2) orientar a nossa ação, uma vez que é através da assimilação de experiências emocionais que aprendemos a lidar com vivências futuras; (3) A de regular a interação, na medida em que a expressão das emoções facilita a compreensão e, conseqüentemente, a promoção de uma resposta adequada (Freitas-Magalhães, 2007; Tavares, 2015).

Ou seja, falar em emoções relaciona-se com o contexto inerente e o aprendido, em que por um lado as emoções básicas fazem parte do indivíduo, mas por outro, verifica-se uma aprendizagem de configuração ambiental, condicionada culturalmente pelo meio em que a criança e jovem se insere (Freitas Magalhães, 2007; Tavares, 2015). E o que são emoções básicas? Ekman (2003) advoga a existência de sete emoções básicas ou primárias, nomeadamente a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa, o nojo, o desprezo e a raiva (Arruda,

2015). No seu estudo, o autor incluiu indivíduos que não tinham acesso a televisão, a revistas ou a outros meios de comunicação, com o objetivo de controlar a possibilidade de as emoções serem aprendidas, e aos participantes das diversas culturas solicitou que nomeassem a emoção que percecionavam na fotografia apresentada. Os resultados obtidos revelaram que a maioria dos participantes, provenientes das diferentes culturas, reconheceram as emoções expressas, possibilitando concluir que as emoções básicas são universais, dado que, mesmo pertencentes a diferentes culturas ou contextos (e.g. cidades desenvolvidas, tribos), as pessoas expressam e reconhecem as emoções de forma semelhante (Ekman, 2003; Arruda, 2015).

A importância das emoções e a sua compreensão através de representações/expressões faciais permite desde cedo (infância), ser uma ferramenta muito importante na interação humana, devido ao facto de ser o primeiro meio de comunicação existente (Freitas-Magalhães, 2011a; Arruda, 2015).

3. A Importância da Educação Parental Positiva para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais da criança

Quando falamos de infância e juventude saudáveis, falamos em primeira instância de família. A família é o primeiro local de socialização, pelo que é expectável por parte desta assumir, desde cedo, uma comunicação assertiva e ativa com os seus filhos, como forma de compreender e credibilizar as suas emoções. O objetivo é, através de uma Educação Parental Positiva, dotar as crianças e jovens de confiança incentivando-os a ultrapassar os obstáculos do dia-a-dia, reconhecendo, de que nem sempre é fácil desempenhar o papel de pais empáticos (Gottman & Declaire, 1999; Tavares, 2015).

De modo a facilitar o relacionamento saudável entre pais e filhos, Gottman et al. (1996) remetem para cinco orientações básicas, a saber: (1) tomada de consciência das emoções neles próprios e nos seus filhos; (2) encarar as emoções negativas dos filhos como uma oportunidade educativa ou de proximidade; (3) validar as emoções dos filhos; (4) ajudar os filhos a nomear verbalmente as próprias emoções; (5) e, por fim, incentivar à participação na resolução de problemas, definição de limites e discussão de objetivos e estratégias para lidar com as situações que desencadearam as emoções negativas (Barreiros & Cruz, 2012).

Articuladas com estas orientações, os autores apontam algumas estratégias facilitadoras para a sua aplicação, designadamente: (i) evitar criticar excessivamente; (ii) elogiar; respeitar as características e as especificidades de cada filho; (iii) explorar com os filhos a origem dos seus sentimentos e ajudá-los a clarificar estas emoções; (iv) valorizar as experiências dos filhos,

mesmo as que lhes pareçam triviais; (v) evitar impor convicções, dando-lhes poder para criarem as suas soluções (Tavares, 2015).

A investigação sugere que as dimensões emocionais dos pais estão associadas ao desenvolvimento socioemocional das crianças, nomeadamente à compreensão emocional (Rivera & Dunsmore, 2011; Barreiros & Cruz, 2012) e às relações de vinculação em crianças de idade escolar (Chen, Lin & Li, 2012; Barreiros & Cruz, 2012), evidenciando-se a importância dos comportamentos, sentimentos e crenças dos pais (e outros cuidadores) face à vivência emocional da relação com os filhos, para o crescimento ajustado das crianças.

Ao falar de emoções e progresso emocional da criança, do jovem e da família conduz-nos, quase inevitavelmente, a falar de um conceito muito próximo, ou, segundo alguns, mesmo intrínseco à própria emoção (Hoeskma, Oosterlaan & Shipper, 2004; Melo, 2005) e largamente abordado na literatura destes últimos anos: a regulação emocional. A regulação emocional refere-se a todos os processos conscientes e deliberados ou inconscientes e automáticos, a que os indivíduos recorrem para influenciar as suas emoções, desde o momento que as sentem, como as experienciam e as expressam (Gross, 1998a; Gross & Thompson, 2007). Envolve processos internos e externos para modular a ocorrência, intensidade e expressão das emoções (Carvalho, 2018). A regulação emocional distingue-se do controlo das emoções, na medida em que a primeira é definida pela modulação e a segunda implica restrição ou inibição (Southam-Gerow & Kendall, 2002; Saarni, Mumme & Campos, 1998; Melo, 2005).

Tendo em conta que o objeto da intervenção no EC, é ampliar as competências socioemocionais das famílias, com vista à regulação das emoções no âmbito parental, infantil e educativo, adotou-se duas estratégias: o treino de competências parentais, tendo por base a partilha social das emoções, enquanto estratégia de regulação emocional e interpessoal; e, o jogo, o brincar como estratégia de regulação emocional intrapessoal.

A promoção de competências sociais e emocionais, a capacidade de autorregulação e o bem-estar geral das crianças encontra-se assim, intrinsecamente associado a um desenvolvimento saudável na plenitude física, emocional e social.

As características temperamentais da criança possibilitam lançar as bases nas quais as práticas parentais podem cultivar diferentes resultados associados ao seu desenvolvimento, mediando as influências da socialização, permitindo um equilíbrio entre as práticas e o temperamento da criança (Collins et al. 2000; Rothbart & Putnam, 2002; Melo, 2005). Os pais têm assim um papel fundamental através da comunicação que mantêm com as crianças e pela forma como as encorajam a nomear e discutir as suas experiências emocionais, colaborando desse modo para uma maior “ventilação das emoções, um conhecimento e diferenciação

emocional mais apurados e uma aceitação das emoções como fontes de informação úteis acerca do self, dos outros e indutoras de ações específicas” (Melo, 2005 p. 58).

Para o efeito, deverá ter-se em atenção fatores promotores de ajustamento no seio familiar, entre os quais: a coesão, a supervisão dos pais face aos filhos, a afetividade, a cordialidade na relação entre os progenitores e a disciplina positiva (Melo, 2004; Tavares, 2015). Outros autores, identificam ainda o diálogo, a expressão de emoções, a expressão de opiniões e a solicitação adequada de mudança de comportamento, o cumprimento de promessas, o entendimento do casal quanto à educação do filho e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas e saber dizer não, negociar, estabelecer regras, bem como, desculpar-se (Del Prette, 2006; Tavares, 2015).

Estudos revelam que os pais que respondem de forma menos positiva aos seus filhos e que desencorajam as suas expressões emocionais tendem a ter crianças mais ansiosas e mais deprimidas (Conley et al. 2004; Melo 2005), e que o recurso a comportamentos punitivos, que implicam expressões de raiva, gritos, a utilização de instruções negativas, ameaças ou mesmo agressão e violência, são vistos como meios negativos de “comunicação afetiva” (Chang et al., 2003; Melo, 2005).

O apoio socioeducativo aos pais, através de programas de intervenção ou aconselhamento em matéria de educação parental, integra recentemente as políticas sociais europeias. O objetivo destas medidas é o de responder às necessidades específicas de educação, promoção do bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e jovens (Abreu-Lima et al., 2010).

Toda a intervenção desenvolvida junto das famílias assume um carácter prioritário para a sociedade por ser a família o primeiro meio de socialização, portanto essencial no desenvolvimento da criança e do jovem. Implementar programas de promoção de competências parentais, além de auxiliar nos desafios intrínsecos à parentalidade, é uma estratégia promotora de vivências mais satisfatórias e adaptativas (Melo, 2005), concentrando os seus esforços no fortalecimento das relações familiares e na promoção de competências e responsabilidades que afetarão o desenvolvimento dos filhos (Abreu-Lima et al., 2010). É, no entanto, importante realçar que a educação parental não é apenas proveitosa junto de pais cujas competências e capacidades, devido a circunstâncias pessoais, relacionais ou a condições adversas do meio, apresentem dificuldades no exercício das funções parentais (Abreu-Lima et al., 2010).

Os programas de formação e treino parental aparentam constituir excelentes instrumentos no empoderamento da informação e competências educativas parentais, surgindo, em vários estudos (e.g. Brandão, 2004; Feldman, 1994; Mendez-Baldwin & Rosnagel, 2003),

associados a resultados bastante positivos ao nível da percepção de autoeficácia e satisfação no desempenho da função parental (Abreu-Lima et al., 2010). Por isso, nos nossos dias, são vários os argumentos que apontam para a necessidade de uma educação para a parentalidade, de entre os quais os autores Abreu-Lima et al. (2010) destacam: (i) o desejo da família desempenhar o papel parental de forma mais informada e adequada possível (ii) a crença relativamente à maior dificuldade do exercício da parentalidade atualmente, bem como à preocupação com o consumo de substâncias psicoativas e índices de suicídio observados nos adolescentes (iii) o aumento do divórcio, da reconstituição familiar, das taxas de abuso e negligência, dos problemas emocionais de crianças e adultos bem como da elevada incidência da gravidez na adolescência (iv) a ideia de que a educação das crianças e dos pais, mães e cuidadores constitui uma estratégia eficaz para aumentar a capacidade governamental de promoverem o desenvolvimento do potencial humano (Abreu-Lima et al., 2010).

Enfatize-se, ainda, que eles (programas de educação parental) promovem a otimização de informação, a capacidade de expressão e regulação das emoções, o fortalecimento do sentimento de competência parental, a melhoria na qualidade da relação entre pais e filhos, a otimização das redes sociais de apoio, o suporte emocional, o reforço dos comportamentos de aprendizagem e de responsividade adequada às necessidades da criança, o respeito pela individualidade da criança e os comportamentos mais ajustados nas mesmas (Xavier, Antunes & Almeida, 2013; Melo, 2005).

Associado às competências socioemocionais, está implícito o modelo de Inteligência Emocional (IE), enquanto capacidade para reconhecer e lidar com as emoções (Mayer & Salovey, 1990; Carvalho, 2018).

O conceito de IE surgiu com os pesquisadores Peter Salovey e John Mayer (1995), que reconheceram, durante a sua investigação, a importância deste conceito como fundamental para a adaptação e êxito nas diversas etapas da vida, uma vez que se trata de um subproduto da inteligência social, como um conjunto de habilidades emocionais utilizado para o processo de resolução dos problemas ao nível das relações pessoais (Medeiro, 2017).

Na sua definição de um modelo de IE, Mayer e Salovey (1995) estabeleceram cinco capacidades emocionais básicas, por cinco domínios principais: (1) **Conhecer as próprias emoções:** capacidade de identificar as emoções ou reconhecer os sentimentos enquanto estão a desencadear-se, permite ao indivíduo controlar as suas sensações, fundamental para a introspeção e autoconhecimento. (2) **Gerir as emoções:** relacionada com a capacidade de controlarmos as próprias emoções ou os impulsos, de se tranquilizar, de afastar momentos que despertem ansiedade, tristeza ou irritabilidade; tem a ver com a capacidade de tolerância ao

stress, a moderação das emoções negativas e a intenção de aumentar as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas. (3) **Auto-motivação**: capacidade de utilizarmos o potencial existente em nós para mobilizarmos as emoções no alcance dos nossos objetivos, fundamental para a concentração no decorrer de tarefas, ao nível da competência individual e, inclusive, para a criatividade. (4) **Reconhecer as emoções dos outros**: capacidade de empatia. (5) **Gerir relacionamentos**: capacidade de criar relações sociais (Medeiro, 2017).

O seu principal fundamento será o de promover a capacidade de compreender com precisão, avaliar, expressar e regular as emoções em si próprio, promovendo consequentemente, o próprio crescimento pessoal.

3.1. A importância de brincar na infância

Ao longo do tempo e da investigação, vários autores chegaram à conclusão alarmante de que, segundo Neto (2020):

“(...) por os adultos não lhes permitirem brincar e brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” (p. 17).

As crianças estão cada vez mais impedidas de se movimentarem livremente na Natureza, nos espaços abertos, privadas do contacto ao ar livre e dos elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade, interditas e presas por uma “iliteracia motora gritante” (Neto, 2020). O jogo e a motricidade representam um instrumento poderoso que valorizado, promove a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico e socioemocional das crianças e famílias.

Uma das estratégias a adotar enquanto família passa pela melhor gestão do tempo, de modo informal, preenchendo-o com atividades menos estruturadas e programadas, possibilitando à criança momentos de vivência, experiência e descoberta em qualquer contexto, a qualquer momento. A ausência de organização familiar que permita à criança tempo de qualidade onde possa movimentar-se de forma regular, com significado, intencionalidade e segundo as suas necessidades biológicas e culturais, poderá resultar na criação de ambientes tensos, de ansiedade e de depressão (Neto, 2020).

Os dados nacionais disponíveis sobre o excesso de peso, a obesidade e a literacia motora são muito preocupantes. Carlos Neto (2020) indica três estratégias fundamentais para combater

as problemáticas indicadas: (1) Criar mais tempo e espaço para que as crianças possam praticar formas de movimentação do corpo através de habilidades posturais, locomoção e manipulação (jogos, exploração de materiais, etc.) (2) Restituir a rua às crianças, para que possam desfrutar de experiências novas no espaço natural e construído com os amigos (3) Desenvolver estratégias para que as crianças possam ter mais autonomia e mobilidade no local onde vivem, como ir a pé até à escola ou brincar no parque da cidade.

Em Portugal, a definição de políticas centradas na família, escolas e atividades extracurriculares, tempo de trabalho dos pais e no planeamento urbano tem vindo a suscitar mais dificuldades associadas à disponibilização de tempo e de espaços de qualidade para que as crianças e jovens possam brincar de forma livre. Os estudos demonstram que, cerca de 70% das crianças portuguesas passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 minutos que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos nas prisões (Neto, 2020), refletindo uma desvalorização no ato do brincar e no tempo dedicado aos espaços livres, à Natureza. Há um culto constante direcionado à disciplina, à limitação, ao enquadramento normativo do que se espera, desvalorizando-se o desenvolvimento pleno em harmonia com a autodescoberta, à conexão entre o ser e os espaços envolventes, espelho de instabilidade, adultos indecisos e frustrados, reprimidos numa vida presa a expectativas sociais.

3.2.O papel da comunicação para o bom exercício da parentalidade

A adolescência, como se tem vindo a retratar, poderá criar um afastamento nos laços familiares pela ausência de tempo em família. Devido a esta tendência de refúgio, o diálogo entre os membros da família é essencial, uma vez que é justamente neste período que eles mais necessitam de orientação e de compreensão (Drummond & Drummond Filho, 1998; Pratta & Santos, 2007). O diálogo entre o adulto e o jovem permite a afirmação da individualidade sem utilização da violência, e simultaneamente possibilita a identificação com os pais de uma forma mais clara (Braconnier & Marcelli, 2000; Simões, 2005). Ainda assim, é importante que o adulto não coloque de lado os seus valores e crenças, partilhando sempre os mesmos, apesar de muitas vezes sentirem uma barreira que os rejeita ou que pelo menos assim se manifesta. Continua a ser fundamental que os jovens conheçam as opiniões, os valores, aquilo em que o adulto acredita como forma de ajudar na estruturação do seu próprio pensamento (Simões, 2005).

Deste modo, salienta-se o facto de que a falta de diálogo no ambiente familiar pode acarretar ou, em certos casos, agravar algumas dificuldades no estabelecimento de relacionamentos, prejudicando até o bem-estar e a saúde psíquica dos adolescentes. Drummond e Drummond

Filho (1998) enfatizam que, além do recurso do diálogo, é importante que a família estabeleça relações de respeito, confiança, afeto e civilidade promovendo o desenvolvimento de competências associadas à resolução de conflitos, tomada de decisão e gestão emocional de forma mais adequada e com menos dificuldades do que, comparativamente, uma outra família na qual tais valores não foram praticados (Pratta & Santos, 2007).

4. O jovem enquanto ator social

O final da infância e a adolescência são períodos de rápido desenvolvimento biológico, mudanças sociais e psicológicas. Esta transição envolve um conjunto de mudanças graduais em múltiplos domínios da condição humana, que ocorrem durante um período mais ou menos alargado, e que preenchem toda a adolescência (Fonseca, 1986; Steinberg, 1998; Simões, 2005). Por exemplo, as mudanças biológicas que definem a puberdade, como o crescimento acelerado, as mudanças na forma do corpo e o desenvolvimento de características sexuais secundárias (Marshall & Tanner, 1986; Soto et al., 2011). Ao nível social, há mudanças normativas nas relações dos jovens com adultos e colegas (Buhrmester, 1996; Hunter & Youniss, 1982; Rice & Mulkeen, 1995; Soto et al., 2011) e nas suas atitudes em relação aos valores e normas sociais (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983; Eisenberg & Morris, 2004; Soto et al., 2011). Psicologicamente, os jovens procuram estabelecer identidades coerentes (Erikson, 1968), desenvolvendo autoconceitos mais complexos, abstratos e distintos (Byrne & Shavelson, 1996; Donahue, 1994; Harter, 1999, 2006; Harter & Monsour, 1992; Marsh, 1989; Marsh & Ayotte, 2003; Montemayor & Eisen, 1977; Soto, John, Gosling e Potter, 2008; Soto et al., 2011).

A adolescência parece ser um período de mudanças especialmente turbulentas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, caracterizada como uma época em que os indivíduos começam a explorar e a examinar as características psicológicas de si mesmos, com vista a descobrir quem realmente são e como se encaixam no mundo social em que vivem (Steinberg & Morris, 2001). Esse período tende a ser associado com menos disciplina (conscientização), menos cordialidade (amabilidade) e mais instabilidade emocional (Soto et al., 2011).

Para alguns autores, a maioria dos jovens estão preparados para lidar com as mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais da adolescência e a ultrapassá-las com sucesso (Steinberg, 1998; Simões, 2005), uma vez que, de acordo com esta perspetiva, parte dos problemas que surgem na adolescência não têm consequências graves ou a longo prazo, sendo que os mesmos devem ser equacionados como fazendo parte do processo e desenvolvimento

normal do jovem, como formas exploratórias necessárias ou como “reflexo de um desfasamento entre a maturidade biológica e a maturidade social” (Baumerind, 1987; Irwin, 1987; Moffitt & Caspi, 2000; Simões, 2005 p. 16). Ainda assim, salienta-se que nem todas as consequências se restringem à fase de desenvolvimento do adolescente, repercutindo-se na sua vida a longo prazo. Reflexo do mencionado são os Programas de Reabilitação Juvenil, Casas de Acolhimento e ou Projetos de Prevenção e Sensibilização junto de jovens, como o Projeto Alternativas.

Encarada como “uma fase do ciclo de vida familiar, a adolescência apresenta tarefas particulares que envolvem todos os membros da família”, correspondendo a uma transição da infância para a idade adulta, de um estado de dependência para uma condição de autonomia pessoal (Silva & Mattos, 2004; Pratta & Santos, 2007 p. 252) e de uma condição de necessidade de controlo externo para o autocontrolo (Biasoli-Alves, 2001; Pratta & Santos, 2007), sendo assinalado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (Marturano et al., 2004; Pratta & Santos, 2007).

A par das transformações biológicas e cognitivas, ocorrem as mudanças emocionais, que envolvem mudanças na forma como os indivíduos se veem a eles próprios e na sua capacidade para funcionar autonomamente. Importa ainda salientar que a experiência vivida na fase de adolescência não é um processo uniforme para todos os indivíduos, mesmo que partilhem a mesma cultura, comunidade e contextos, pelo que, para alguns pode ser um período de maior conflito, desequilíbrios, instabilidade, insegurança e injustiça, sendo que para outros, pode ser uma fase sem manifestações problemáticas e dificuldades de ajustamento.

Desde o início do século vinte e um, o estudo científico do desenvolvimento da adolescência teve como objetivo descrever, explicar, prever e melhorar o comportamento problemático dos jovens. As noções de que a adolescência é (1) inerentemente um período de dificuldades, que durante esta fase do ciclo de vida o desenvolvimento problemático é mais interessante do que o desenvolvimento normativo, e que (2) o desenvolvimento saudável do adolescente é mais sobre evitar problemas do que sobre o crescimento de competências, têm persistido consideravelmente (Steinberg & Morris, 2001). Torna-se fundamental distinguir-se os problemas que têm origem e início na adolescência e aqueles que estão associados a períodos anteriores, não justificando a padronização de comportamento criminoso ou delinvente durante a adolescência. No entanto, é um facto que a maioria dos adolescentes que têm problemas recorrentes com a lei, têm problemas ao nível do contexto familiar e escolar desde cedo. Ou seja, não é porque um problema se pode manifestar durante a adolescência que é um problema relacionado com essa fase de crescimento (Steinberg & Morris, 2001).

Logo, o processo de adolescência não afeta apenas os jovens, mas também a família, constituindo-se, como um processo difícil e doloroso tanto para os filhos quanto para os pais. Dos mais diversos contextos em que os adolescentes se desenvolvem, nenhum recebeu tanta atenção quanto o familiar, focada essencialmente na relação pais-filhos. Embora vários investigadores tenham rotulado e operacionalizado a autoridade de maneiras diferentes, como por exemplo, “paternidade eficaz ou paternidade positiva”, a combinação de responsividade e exigência dos pais está relacionada ao ajustamento do adolescente, desempenho escolar e maturidade psicossocial (Steinberg 2000; Steinberg & Morris, 2001 p. 88).

O desenvolvimento de competências socioemocionais revela-se um fator protetor importante nesta fase da vida do indivíduo em situações como: (i) redução da probabilidade de declararem experiências de envolvimento em problemas de conduta, como ingestão e abuso de substâncias psicoativas, violência e conflitos; (ii) redução de envolvimento em ações de *bullying* e probabilidade de crianças e jovens serem vítimas delas (iii) melhoram os resultados económicos e sociais, refletindo-se em mudanças de comportamento e estilo de vida (iv) aumento ao nível de autoconfiança, responsabilidade e competências cognitivas (v) aumento de sensibilidade para o desenvolvimento de consciência, abertura a novas experiências, autoeficácia, competências de comunicação e trabalho em equipa, entre outras (OCDE, 2015).

4.1.A Adolescência e a Escola: A influência do grupo de pares para um crescimento saudável

À medida que o jovem vai crescendo, sente uma necessidade de procurar uma maior autonomia e independência relativamente à família, onde as interações com os pares e/ou parceiro(a) amoroso(a) assumem uma nova importância, como uma relação de vinculação, concebidas como uma fonte de conforto e apoio. Deste modo, “a vinculação passa a constituir uma das dimensões das relações que o adolescente estabelece com outras figuras, para além dos pais” (Soares, 1996; Fernandes, 2012 p. 7).

Durante a transição para a adolescência, os jovens passam cada vez mais tempo sozinhos ou com os amigos, e há uma queda dramática no tempo que passam com os pais (Larson & Richards 1991; Steinberg & Morris, 2001). Com a desvinculação progressiva dos laços familiares baseados na infância e a consequente diminuição da influência da família, suscita-se, por parte do adolescente, a procura de relações alternativas e a redefinição do lugar do mesmo, no círculo mais amplo das relações com os outros (Fernandes, 2012). Apesar dessas mudanças na distribuição de tempo, autores como Brown et al. (1993) afirmam que as relações

dos adolescentes com os pais, influenciam as suas interações com os colegas (Steinberg & Morris, 2001).

De facto, os adolescentes trazem muitas qualidades para as suas relações com pares que se desenvolvem cedo na vida como resultado de experiências de socialização na família. Ao analisar as formas pelas quais o grupo de pares influenciam o desenvolvimento do adolescente, surgem várias descobertas a considerar, incluindo as influências positivas e as negativas, como: (a) o desempenho académico e os comportamentos sociais (Mounts & Steinberg 1995, Wentzel & Caldwell 1997; Steinberg & Morris, 2001) (b) os problemas comportamentais como o uso de substâncias psicoativas e delinquência (Urberg et al. 1997; Steinberg & Morris, 2001).

O desenvolvimento de competências sociais, como iniciar interações, autorrevelação e fornecer apoio, aumentam à medida que os pré-adolescentes amadurecem e se tornam adolescentes, fala-se de competências então relacionadas com a qualidade da amizade (Buhrmester, 1996; Steinberg & Morris, 2001). Este desafio da construção da identidade, também conhecido por crise da identidade, é fruto do desenvolvimento biológico, de expectativas culturais e de pressões sociais. Para Erikson (1968, 1982; Simões, 2005), nesta fase da vida assumem uma importância especial, os amigos e os grupos de pares.

As relações que se estabelecem, através da interação com o outro a este nível, são fundamentais no encontro da sua identidade pessoal, na medida em que dão oportunidade de experimentar papéis e “oferecem em simultâneo uma apreciação do desempenho” (Simões, 2005 p. 19). A aquisição de uma **identidade pessoal** permite ao jovem adulto ter autonomia, iniciativa e confiança nas suas decisões, pelo que, a não resolução deste “desafio”, ou uma “má resolução”, leva à construção de uma “identidade difusa, incoerente, ou a uma má consciência do eu”, sendo que, afinal, muitos dos problemas de comportamento que os jovens apresentam poderão ser nada mais do que reflexos de uma identidade mal resolvida (Simões, 2005 p. 20).

A **autonomia** é uma tarefa central na adolescência, caracterizando-se como o processo de socialização que facilita o desenvolvimento de um sentido de identidade pessoal, eficácia e valor (Barber, 1997; Simões, 2005). Mas o que é ser autónomo para um adolescente? E como se conquista a autonomia? De acordo com um estudo desenvolvido por Fleming (1993), ser autónomo, para o adolescente, é poder decidir e agir de acordo com as suas ideias e opiniões numa série de aspetos relevantes na sua vida onde estão incluídas as saídas com amigos, férias, aparência pessoal, organização do seu espaço pessoal (quarto), gestão do dinheiro, relações afetivas, e resolução de assuntos pessoais (Simões, 2005). De acordo com as conclusões do estudo, um ambiente familiar que permita o encorajamento contínuo de autonomia, de baixo ou moderado controlo parental, sobretudo na fase intermédia e final da adolescência, são condições

fundamentais para a autonomia comportamental nos adolescentes (Simões, 2005). Com a aquisição de uma maior autonomia, o jovem dedica menos tempo aos pais e orienta este tempo para estar com os pares. Os pares têm, deste modo, durante a adolescência um papel especialmente importante no desenvolvimento do jovem, nomeadamente como um espaço de apoio, no qual são permitidos experimentar novos papéis sociais, de diálogo acerca dos seus problemas pessoais, escolares e profissionais, um espaço de formação e partilha de opiniões acerca dos próprios indivíduos, dos outros relevantes e do mundo social (Coleman, 1985; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1992; Simões, 2005).

4.2. Os comportamentos de risco e os fatores de proteção

O impacto que os fatores de risco têm sobre os indivíduos varia em função das características dos próprios fatores, das características dos indivíduos expostos a estes riscos e da interação entre os indivíduos e o risco (Simões, 2005).

Os comportamentos de risco podem ser definidos como “aqueles que são potencialmente capazes de ameaçar a saúde física ou mental, tanto no presente como no futuro” (Zappe et al., 2018, p. 80).

Os tipos de comportamentos de risco investigados, incluem:

- Comportamento sexual de risco;
- Uso de substâncias psicoativas (tabaco, álcool, ...)
- Comportamento infracional
- Comportamento suicida
- Comportamento alimentar de risco (Distúrbios alimentares)
- Prática inadequada de atividades
- Comportamento de risco no trânsito
- Evasão e abandono escolar
- Comportamento de risco sem especificação
- Outros comportamentos de risco, como adição à *internet* e exposição ao ruído social.

Os comportamentos supramencionados são considerados de risco por estarem particularmente associados às principais causas de morte, invalidez e problemas sociais entre adolescentes, principalmente pela necessidade de desafios e novas experiências que podem favorecer o desenvolvimento psicossocial, uma vez que os riscos facilitam as relações entre os pares e contribuem para o desenvolvimento da autonomia (Brenner et al., 2004; Guedes & Lopes, 2010; Zappe et al., 2018). Por outro lado, a manutenção desses comportamentos pode

desencadear consequências a curto, a médio e a longo prazo, que comprometem a saúde e bem-estar.

De acordo com os autores Coie et al. (1993), os fatores de risco podem ser associados a diversas categorias, nomeadamente: (a) **circunstâncias familiares** (baixo estatuto social, conflitos familiares, doença mental, famílias numerosas, escassas ligações com os pais, desorganização familiar, modelos desviantes); (b) **dificuldades emocionais** (abuso, apatia, imaturidade emocional, acontecimentos de vida stressantes, baixa autoestima, descontrolo emocional); (c) **problemas escolares** (insucesso escolar, falta de interesse pela escola); (d) **contexto ecológico** (desorganização comunitária, racismo, desemprego, pobreza extrema); (e) **problemas interpessoais** (rejeição pelos pares, alienação ou isolamento); (f) **défice de competências** (baixo Quociente de Inteligência – QI –, défice de competências sociais, défice de atenção, dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, fracos hábitos e competências de trabalho) (Simões, 2005).

A ausência de relações próximas e intensas na família cria condições que podem conduzir a comportamentos de risco, na medida em que, minimiza a sensibilidade do adolescente às opiniões dos pais, deixando-o mais liberto para poder responder aos apelos situacionais e ao encorajamento dos amigos (Fernandes, 2012). Os comportamentos que comprometem a saúde, os comportamentos de adição ou de alta ação, são geralmente conhecidos por comportamentos de risco (Simões, 2005). Os autores Lerner e Galambos (1998) identificam três critérios que auxiliam na distinção entre estes tipos de comportamentos, nomeadamente, a idade de início do comportamento, a duração do comportamento, e o estilo de vida do jovem. Os comportamentos de risco quando tendem a começar cedo têm mais probabilidade de se tornarem verdadeiros problemas, quando ultrapassam a experimentação (Simões, 2005).

Uma das questões que tem vindo a ser levantada ao longo dos anos em torno dos comportamentos de risco na adolescência, é a diferença entre os diversos comportamentos de risco, já que existem comportamentos de risco que envolvem algum perigo, mas que mais não são do que simples experiências construtivas, que integram parte do crescimento normal do jovem (Baumerind, 1987; Colgrove, 1999; Irwin, 1987; Jessor, 1991; Michaud, Blum, & Ferron, 1997; Ponton, 1997; WHO, 1986; Simões, 2005), e comportamentos de risco que têm potencial para comprometer o seu desenvolvimento ajustado.

O desenvolvimento saudável do adolescente envolve, como se tem vindo a frisar, uma progressiva independência e autonomia do seio familiar, uma maior relação com os pares, a formação da identidade e a maturação fisiológica, cognitiva e emocional. Este vórtice de mudanças, permite ao jovem abrir novos horizontes e experimentar novos comportamentos,

incluindo comportamentos de risco. Estes comportamentos poderão servir para experimentar novas componentes da vida desconhecidas até então, sem os limites estabelecidos ou a proteção dada pelos adultos, podendo ter como objetivo a aceitação e respeito dos pares, ganhar autonomia, manifestar rejeição pelas normas e valores convencionais, lidar com a ansiedade, frustração e antecipação do fracasso, para confirmar a si mesmo ou para os outros determinados atributos, para moldar a sua identidade, e ainda como prova de maturidade e transição para um estatuto mais adulto (Jessor, 1991; Ponton, 1997; Simões, 2005).

Mas sendo assim, quando é que os comportamentos de risco apresentam uma ameaça à saúde, segurança e estabilidade para o jovem? A influência da escola e da família na gênese na adoção de comportamentos de risco pode ser descrita através da passagem de uma socialização primária centrada na família para uma socialização secundária baseada na escola e nas relações entre os indivíduos (Fernandes, 1997). A importância da família na socialização primária deve-se, essencialmente, à intensidade com que reforça as orientações e as práticas que promovem a interiorização dos controlos e asseguram a conformidade (Ferreira, 1997). A supervisão e o acompanhamento são igualmente importantes, mas este tipo de controlo externo tende a escapar ao âmbito da ação familiar, a partir do momento em que começam a sentir-se os efeitos da socialização escolar-grupal. A partir desse momento aumenta a exposição à influência que as relações e as ações dos outros exercem sobre os comportamentos dos adolescentes e jovens (Ferreira, 1997).

Por fim, é de salientar que aspetos relacionados com o comportamento parental de risco à saúde, associa-se com efeito na adoção do mesmo comportamento por parte do adolescente. Ou seja, aspetos familiares identificados como fatores protetores, tais como, a confiança, a proximidade familiar, o desenvolvimento de uma relação positiva com os pais e monitoramento parental, reduzem a frequência de comportamentos de risco (Zappe et al., 2018). Os fatores de proteção referem-se a “variáveis que servem para diminuir ou eliminar as influências negativas de estar exposto ao risco” (Simões, 2005 p. 102). Na literatura (Garmezy, 1991a, 1993; Mangham et al., 1995a, 1995b; Werner, 1989; Werner & Johnson, 1999; Simões, 2005) estes fatores surgem geralmente classificados em três grupos:

- **Fatores de proteção individuais:** fatores como o temperamento, a capacidade de reflexão e as competências cognitivas.
- **Fatores de proteção familiares:** o afeto e a coesão familiar.
- **Fatores de proteção comunitários:** o apoio de professores, de assistentes sociais ou instituições sociais (Garmezy, 1991a, 1993; Simões, 2005).

Esta divisão é geralmente denominada a **tríade protetora** ou **tríade da resiliência**.

A capacidade para a ultrapassar as dificuldades, os obstáculos, os acontecimentos menos positivos e/ou as adversidades em geral, é desenvolvida e alimentada por vários fatores, conforme supramencionado. Grotberg (1995, 1998) apresenta alguns destes fatores, incluindo os de **suporte e recursos externos**, que envolvem relações de confiança, acesso à saúde, educação, serviços de segurança social ou equivalentes, suporte emocional fora da família, estrutura e regras em casa, encorajamento parental da autonomia, envolvimento escolar estável, modelos adequados, organizações religiosas; **forças pessoais**, nas quais se podem encontrar um sentido de ser amado, fé, crença, moralidade, confiança, empatia, altruísmo, locus de controlo interno; **competências sociais**, como a criatividade, persistência, humor, comunicação, resolução de problemas, autocontrolo, procura de relações de confiança (Simões, 2005).

4.3.Socialização Emocional e Comportamental

Parece seguro dizer que o desenvolvimento do adolescente é afetado por uma interação de influências genéticas, familiares e não familiares, e que os esforços para dividir a volubilidade no ajustamento do adolescente em componentes genéticos e vários contextos, falham em apreender a complexidade dos processos de socialização (Steinberg & Morris, 2001). Processos esses que envolvem pessoas ou grupos e interação permanente (Silbereisen, 1998; Simões, 2005), com quem partilhamos interesses, comportamentos e crenças, que nos fornecem um quadro de referência para limites e oportunidades (Cairns, Cairns, Rodkin, & Xie, 1998; Simões, 2005). Os grupos chave na transmissão destas influências, isto é, na socialização, são nas sociedades atuais, a **família**, os **amigos** e a **escola**.

A **família** tem sido o grande debate de investigação e foco na pesquisa literária e científica nesta componente teórica, por acreditar-se no papel fundamental no desenvolvimento global da criança e do adolescente, que ocupa. As famílias e os fatores a elas associados têm influência na educação, socialização, prestação de cuidados, transmissão de crenças e valores e, de um modo geral, na saúde e bem-estar de todos os seus elementos. Ainda assim, podem constituir um fator de stress e, conseqüentemente, de risco para o desenvolvimento de perturbações (Simões, 2005).

Como forma de compreender os processos que envolvem a adaptação entre o adolescente e os pais, mães ou cuidadores, nesta nova fase da vida, Toumbourou (2001), enuncia cinco processos que poderão determinar uma passagem mais ou menos ajustada do jovem pela adolescência, nomeadamente: (a) a manutenção da ligação familiar (b) o desenvolvimento de atitudes e comportamentos (c) o encorajamento de uma separação saudável

(d) a redução da desarmonia e conflito familiar (e) a definição de limites, reforço de consequências e encorajamento da responsabilidade. Estes processos poderão decorrer de forma mais ou menos saudável, dependendo de fatores como, o estilo que os pais adotam para educar os seus filhos e a forma como comunicam os princípios que lhes querem transmitir (Simões, 2005).

É no início da adolescência que os grupos e os **amigos** adquirem uma importância especial na vida dos jovens, relacionada com as primeiras tentativas de emancipação da família (Lutte, 1988; Simões, 2005), e com as necessidades individuais de intimidade, e de um sentimento de confiança mútua entre os pares (Larson & Richards, 1991; Steinberg, 1998; Simões, 2005), tendo por base a partilha de sentimentos, de identidades e interesses comuns (Sprinthall & Collins, 1999; Simões, 2005). O grupo de pares disponibiliza companhia, estímulo e suporte, além das múltiplas oportunidades para a construção do *self*, dos outros e do mundo (O'Brien & Bierman, 1988; Claes, 1985; Simões, 2005). Entre estas, Lutte (1988) acrescenta a (1) atribuição de um estatuto autónomo, que permite aos jovens uma autodeterminação, longe do controlo dos adultos; (2) a atribuição de uma identidade, que permite a sua definição e uma orientação para as suas ações e comportamentos; a transmissão de um quadro de referência e de um sistema de valores; (3) a aquisição de privilégios, quando utilizado como instrumento de pressão; (4) o estabelecimento de relações de reciprocidade que favorecem o desenvolvimento individual e reduzem as frustrações; (5) as oportunidades de aprendizagem social ao nível de formas de se relacionar com os outros, longe da família; (6) e um sentimento de segurança e de autoestima que derivam, por sua vez, do seu sentimento de aceitação pelos outros (Simões, 2005). Claro é que o grupo de amigos tanto podem ser uma influência positiva, por exemplo, na realização académica e nos comportamentos adotados ao nível social (Wentzel & Caldwell, 1997; Simões, 2005), como negativa, como por exemplo, no consumo de substâncias psicoativas e na violência (Akers et al., 1998; Matos, Simões, Carvalhosa et al., 2000; Simões, 2005).

A entrada na adolescência implica também uma mudança no contexto escolar. No local de residência, a **escola** disponível pode não agregar o ciclo de estudos correspondente ao jovem, ocorrendo, geralmente, a transição de uma escola mais “individual”, onde a criança tem apenas um professor, para um contexto escolar frequentemente mais alargado e impessoal (Simmons, 1987; Simões, 2005). Este processo pode variar consoante as características do novo contexto escolar, influenciando de igual modo, a adaptação e satisfação do jovem, nomeadamente: a cultura da escola; a proteção física e emocional adequada; a promoção de atividades extracurriculares; e a continuidade dos grupos próximos na escola (McWhirter et al., 1998;

Samdal, 1998; Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998; Bearman, 1998; Simmons, 1987; Samdal, 1998; Samdal et al., 1998; Horn, Chen, & Adelman, 1997; Simões, 2005). Para o efeito, é importante que a escola crie condições para que os alunos se sintam bem nas instalações que lhes diz respeito.

A ausência de um bom desempenho académico e o insucesso escolar estão relacionados com fortes perdas de potencial e com um elevado risco para o surgimento de uma série de acontecimentos menos positivos no futuro, especialmente nas áreas relacionadas com a saúde física e mental, consumo e abuso de substâncias psicoativas, perturbações do comportamento e delinquência, criminalidade na vida adulta e desemprego (Sikorski, 1996; Simões, 2005).

Uma solução? A relação estabelecida entre o jovem e a comunidade escolar. A ligação que o professor estabelece com os alunos, o apoio que lhes transmite, as expectativas que tem em relação aos alunos e as mensagens que transparece acerca das suas capacidades, são fatores importantes para o desenvolvimento de crenças em relação a si próprio e à vida escolar. A título de exemplo, quantas pessoas conhecemos que concluíram os estudos e ficaram gratas à Diretora de Turma? Quantas Teses de Mestrado e/ou Doutoramento incluem agradecimentos ao professor orientador? A perceção de que os professores ajudam, encorajam a dar opinião, são justos e interessam-se pelos alunos como pessoas, está, efetivamente, alistada com uma maior perceção de felicidade em relação à Escola.

5. Um Espelho inconveniente em Portugal

5.1.Os comportamentos aditivos com e sem substâncias: As Substâncias Psicoativas e Toxicodependência e os Medicamentos

A adolescência é um período propício a experimentação de substâncias psicoativas (SPA), quer pelas mudanças que ocorrem a nível biológico, cognitivo e social, quer pela abertura de novos espaços de vida (Dishion, Capaldi; Spracklen, & Li, 1995; Gilvarry, 2000; Kandel, 1998; Simões, 2005).

O abuso de SPA envolve um padrão constante de consumo desajustado e agravado, refletindo-se em diversos problemas desde a incapacidade laboral, escolar ou familiar; problemas legais; situações que se tornam perigosas para a integridade física, à persistência na escolha da sua utilização, apesar dos problemas causados pelos seus efeitos (Simões, 2005).

Mas, quando é que estamos perante a dependência química? Os critérios definidos para a obtenção do diagnóstico de dependência apresentados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação de Psiquiatria Americana (DSM-IV) incluem: (i) aumento da

tolerância à substância (ii) síndrome de abstinência; (iii) consumos mais elevados de modos quantitativos e temporais em relação ao que é desejado; (iv) desejo ou esforços, sem êxito, para diminuir o consumo; (v) grande parte do tempo é despendido na obtenção e utilização da substância, bem como na recuperação dos seus efeitos; (vi) abandono de atividades ocupacionais ou sociais importantes; (vii) continuação da utilização da substância apesar dos problemas existentes (American Psychiatric Association, 1996; Simões, 2005).

Associado a estes consumos encontram-se fatores individuais, familiares, de pares e fatores sociais mais alargados, não sendo iguais para todos os jovens:

- **Fatores individuais:** as disfunções cognitivas ou perturbações ao nível da autorregulação de comportamentos; questões temporais, como a procura de novas sensações, vivências; a dificuldade na gestão de afetos, bem como a exposição pré-natal (Weinberg et al., 1998; Simões, 2005).

Neste aspeto, salientam-se características como fatores protetores do consumo de SPA, a inteligência (Weinberg et al., 1998), a gestão afetiva e comportamental (McIntyre, White & Yoast, 1991; Stice & Gonzales, 1998; Weinberg et al., 1998), a ausência de problemas de autocontrolo (Stice & Gonzales, 1998), o bom desenvolvimento das competências pessoais e sociais, e a autoestima positiva (K. McIntyre et al., 1991; Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2001; Weinberg et al., 1998). Os autores McCreary, Slavin e Berry (1996) referem ainda a visão positiva do grupo de pertença (Simões, 2005).

- **Fatores familiares:** geralmente, nos contextos familiares desajustados predomina o conflito e a distância emocional, que poderão estar associados a níveis mais elevados de adoção de comportamentos de risco, associados ao uso e abuso de SPA (Igra & Irwin, 1996; Simões, 2005). Para além do ambiente familiar, constituem fatores de risco, o uso de substâncias psicoativas por parte do adulto ou a psicopatologia parental (Weinberg et al., 1998; Simões, 2005).

Um outro fator familiar relacionado com o consumo de SPA é a supervisão parental, quando os pais subestimam significativamente os comportamentos de risco dos filhos, refletindo-se, posteriormente, numa fraca supervisão por parte do adulto (Stanton et al., 2000; Simões, 2005). Os autores Dishion et al. (1995) encontraram nos seus estudos, fortes correlações entre a monitorização parental e o contacto com um grupo de pares desviantes, possivelmente através da limitação do acesso a contextos com ausência de supervisão adulta, nos quais decorrem os processos de influência (Simões, 2005).

Mas a estrutura familiar e a sua dinâmica são também, em grande parte, uma fonte de recursos, importantes no desenvolvimento de fatores de proteção do adolescente prevenindo,

de igual modo, os comportamentos de risco através da comunicação dos seus valores e crenças em relação aos perigos do consumo e a sua desaprovação em relação a este (Beauvais & Oetting, 1999; Bhattacharya, 1998, 2002; Bogenschneider et al., 1998; Brook et al., 1998; Fletcher & Jefferies, 1999; Harris, 1998; Jaccard, 1998; Swaim et al., 1998; Simões, 2005). À semelhança de grande parte dos conflitos internos e externos do adolescente, o afeto continua a fazer surtir o maior número de respostas.

- **Fatores de pares:** num estudo realizado por Graham et al. (1991), onde se analisaram diversos tipos de influência de pares, nomeadamente (a) a influência social "ativa", que envolve uma oferta, encorajamento e pressão direta para uma experimentação imediata das substâncias (b) influência social "passiva", como se modelado por amigos e pares, no qual não existe uma oferta ou instruções explícitas para consumir e, como tal, não necessita de uma resposta imediata (c) influência social "passiva", como sobrestimação do consumo por parte dos amigos.

A identificação com os pares, aceitação e a rejeição pelos pares, são fatores que parecem mediar a relação entre pares e os consumos (Simões, 2005). A aceitação dos pares é importante para a autoestima, para a aprendizagem de competências e para o suporte nos momentos mais difíceis (Beauvais & Oetting, 1999; Simões, 2005). Autores referem que os acontecimentos stressantes que ocorrem na nossa vida e a perceção de falta de suporte dos amigos são preditivos de problemas como o consumo de substâncias e delinquência nos adolescentes e, conseqüentemente, a relação entre o stress e o aumento dos comportamentos problema é atenuado pelo forte suporte dos amigos (McCreary et al., 1996; Simões, 2005).

- **Fatores Escolares e Sociais:** a ligação do adolescente com a escola.

Vários autores referem que a ligação à escola constitui um fator protetor contra o uso e abuso de SPA, uma vez que, os jovens quando ligados à escola, têm tendência para estabelecer relações com outros jovens de características similares, o que limita o desligar da escola e, conseqüente, exposição de grupos de pares desviantes (Bonny et al., 2000; K. McIntyre et al., 1991; Steinberg & Avenevoli, 1998; Symons, Cinelli, James, & Groff, 1997; Simões, 2005). Assim, estes jovens passam mais tempo e focam mais a sua atenção em atividades relacionadas com a escola, incluindo os trabalhos da escola e atividades extracurriculares, limitando-lhes o tempo para atividades relacionadas com o consumo. Sikorski (1996) refere que o mau desempenho académico e o fracasso escolar estão relacionados com abuso de SPA, muitas vezes como consequência, o abandono escolar.

O fenómeno dos CAD tem uma evolução imprevisível, no que se refere aos sem substância, pela dimensão e intensidade dos comportamentos, como os relacionados com os

videojogos e jogo a dinheiro, as apostas *online*, pela priorização de uma interação social à distância, os *smarthphones*, o acesso a *websites* de pornografia, etc., incluído até, o trabalho, o exercício físico, é atualmente por muitos vivido como uma adição, tratando-se de problemas transversais a todas as faixas etárias (Seabra, 2021).

5.1.1. As Substâncias Psicoativas: O Álcool

O consumo de álcool por indivíduos com idade inferior a 18 anos, para além de ilegal, está intimamente relacionado com problemas de saúde e acidentes, que representam a principal causa de morte neste grupo etário (IPDJ, s/d)¹. Quando se referem cientificamente, à dependência em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, autores indicam que se trata de um “conjunto de fenómenos fisiológicos, cognitivos e comportamentais que pode desenvolver-se após o consumo repetido de álcool” (IPDJ, s/d). Inclui, portanto, um desejo intenso de consumir bebidas, estando associado um descontrolo sobre esse consumo; continuação dos consumos mesmo tendo presente as consequências; a existência de uma grande prioridade dada aos consumos em detrimento de outras atividades e obrigações, como o convívio social, o emprego, a escola; e, por fim, o aumento da tolerância ao álcool e sintomas de privação quando o consumo é descontinuado (IPDJ, s/d).

Em 2018 (Guerreiro et al., 2018), no decorrer de uma análise regional, verificou-se que:

- De uma forma geral, entre a população geral, com idades compreendidas entre os 15 e os 74 anos, o ambiente familiar (casa) foi o principal local de consumo de bebidas alcoólicas, seguindo-se os locais de diversão e restauração.
- Em relação à companhia para ingestão de álcool, em todas as regiões nacionais destacaram-se os familiares e os amigos, sendo que beber sozinho é muito menos prevalente entre a população geral.
- Na maioria das regiões o local onde mais inquiridos se embriagaram foi na discoteca. Ainda assim em cidades como Porto, Coimbra, Évora, Faro e Lisboa, registou-se um maior consumo em festas privadas e a rua.
- Dos problemas associados ao consumo de álcool, salientam-se os problemas com a polícia; envolvimento em atos de violência/lutas; condução perigosa; embriaguez e intoxicação.

¹ IPDJ. (s/d). *Bebidas alcoólicas, tabaco, substâncias psicoativas*. <https://ipdj.gov.pt/comportamentos-aditivos>.

5.1.2. As Substâncias Psicoativas: O Tabaco

De acordo com o resultado do estudo sobre o consumo de álcool, tabaco, droga e outros comportamentos aditivos, em 2019, constatou-se que a grande maioria (68%) dos inquiridos já ingeriu uma bebida alcoólica ao longo da vida, sendo um pouco menor (59%) a percentagem que bebeu álcool nos 12 meses anteriores à inquirição (SICAD, 2019).

Quer a experimentação, quer o consumo regular de tabaco apresentam consequências negativas ao nível da saúde e bem-estar do adolescente apresentando afastamento em relação à família, à escola, e ao convívio com os colegas no meio escolar e social, bem como, o envolvimento em conflitos e violência (Simões, 2005). Os jovens demonstram serem menos felizes e com mais frequência sintomas de mal-estar físico e psicológico, apesar de um maior convívio com os amigos. Estes dados, fruto do estudo desenvolvido, demonstram a existência de uma relação entre o consumo de tabaco e a perceção de uma imagem social menos positiva (Matos, Carvalhosa, Vitória et al., 2001; Simões, 2005). Ao nível do desenvolvimento de doenças graves verifica-se o forte contributo do tabaco, como o cancro do pulmão, as doenças cardiovasculares e as doenças pulmonares obstrutivas crónicas (Kaplan et al., 1993; King et al., 1996; Ogden, 1996; Sells & Blum, 1996; WHO, 1993; Simões, 2005).

Retomando o estudo supra, a título de finalização, entre os alunos inquiridos, o álcool e o tabaco são, de longe, as substâncias cujo consumo se inicia mais precocemente: 37% dos inquiridos consumiram uma bebida alcoólica com 13 anos ou menos e 15% fumou um cigarro de combustão com a mesma precocidade (SICAD, 2019).

5.1.3. As Substâncias Psicoativas Ilícitas e Medicamentos

Tal como acontece com o álcool e com o tabaco, o consumo de substâncias ilícitas geralmente tem início na adolescência, por motivos já mencionados anteriormente, constituindo um grave problema social, a longo prazo (Brook, Kessler, & Cohen, 1999; Dishion et al., 1995; Mitchell et al., 1999; Simões, 2005).

O consumo de substâncias como a cannabis, inalantes, anfetaminas, alucinogénios como o LSD, tranquilizantes, cocaína, opiáceos como a heroína, e os esteroides conduzem a graves consequências nos adolescentes (Hansen & O'Malley, 1996; Simões, 2005). Os efeitos do consumo variam em função do tipo de substância utilizada traduzindo-se na depressão do sistema nervoso central (depressores), distorções ao nível da perceção do tempo e do espaço (alucinógenos), problemas pulmonares a longo prazo (canabinoídes), estimulação do sistema nervoso central, perda de apetite e perturbações mentais (estimulantes), como o delírio, a demência, a perturbação psicótica, a perturbação do humor, perturbação de ansiedade,

disfunção sexual e perturbação do sono (Kaplan et al., 1993; Simões, 2005). Aliados ao consumo, estão ainda associados a perda de produtividade na escola e/ou no trabalho, condução perigosa e consequências quando se trata de gravidez (Kaplan et al., 1993; Simões, 2005).

Segundo o estudo desenvolvido pelo Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD), em 2019, acerca dos consumos, concluiu-se que a cannabis foi a substância ilícita mais consumida (13%, 12% e 6% nas temporalidades do longo da vida, últimos 12 meses e últimos 30 dias, respetivamente), sendo que 17% dos inquiridos consumiram alguma vez na vida por indicação médica tranquilizantes e 12% consumiram estimulantes cognitivos (nootrópicos). Quanto às prevalências de consumo de medicamentos, com ou sem receita médica, são mais prevalentes entre os elementos do sexo feminino e, quando não o são (como no caso dos nootrópicos), não se verifica diferença entre os dois sexos (SICAD, 2019).

5.1.4. Legislação e Toxicodependência

A primeira legislação publicada em Portugal em relação a substâncias psicoativas data o ano de 1924, com a aprovação da Lei n.º 1 687, regulamentada pelo Decreto n.º 10 375, de 9 de dezembro. Este diploma apenas viria a ser revogado pelo Decreto-Lei n.º 420/70, de 3 de setembro. No que respeita ao Tratamento, em 1963, a Lei de Saúde Mental (Lei n.º 2118, de 3 de abril), já se referia ao "tratamento das toxicomanias", no entanto, não havia nenhuma estrutura para o efetivar (SICAD, s/d)².

Nos anos 90 inicia-se uma evolução das respostas de prevenção, tratamento e reinserção para a área da saúde, nomeadamente, com a criação no Ministério da Saúde do Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência e subsequente aprovação da Lei n.º 7/97, de 8 de março que procedeu ao alargamento da rede de serviços públicos para o tratamento e reinserção de toxicodependentes, com o objetivo de garantir o acesso a cuidados de prevenção, tratamento e reinserção social e profissional de todos os cidadãos afetados pela toxicodependência (SICAD, s/d).

No entanto, apesar de terem sido criadas várias respostas nesta área, Portugal enfrenta no final dos anos noventa, um grave problema social e de saúde pública, por causa do fenómeno da toxicodependência, em particular no que diz respeito ao consumo problemático de heroína, estimando-se quase cerca de 100 mil utilizadores - uma população altamente fragilizada do

² SICAD (s/d). *POLÍTICA PORTUGUESA: Políticas da droga em Portugal*. Disponível em: <https://www.sicad.pt/PT/PoliticaPortuguesa/SitePages/Home%20Page.aspx>.

ponto de vista social. Num estudo do Eurobarómetro, realizado em 1997, a toxicodependência tornou-se uma das principais preocupações portuguesas, onde indicavam as questões relacionadas com a droga como o principal problema social do país (SICAD, s/d).

Das principais transformações efetuadas é o reforço da coordenação e integração das respostas a nível local que assume maior expressão. Através da proximidade com a comunidade, permitindo o conhecimento aprofundado das necessidades, a mobilização de recursos e a estruturação de respostas adequadas às especificidades do território onde atua. Correspondendo aos princípios supra, surgem os CRI que se constituem como “unidades de intervenção local de cariz operativo, referenciados a um território definido e que dispõem de equipas técnicas especializadas para as diversas áreas de intervenção”, nomeadamente, tratamento, prevenção, reinserção e redução de riscos e minimização de danos (SICAD, s/d). O principal objetivo foi a expansão das respostas, tendo em conta a proximidade ao cidadão e as suas necessidades, a reorganização territorial dos serviços respeitando, de igual modo, as particularidades da comunidade a eles associados e a complementaridade e integração das respostas, em função de diagnósticos locais que permitam fundamentar nesse trabalho a definição das prioridades de intervenção a nível nacional (SICAD, s/d).

5.1.4.1. Prevenção

A vivência relacionada com o uso problemático de substâncias psicoativas é inevitavelmente associada à disfuncionalidade e pouca qualidade de vida das pessoas aditas e das suas famílias, pela ausência de autocuidado, de capacidade de adaptação ao dia-a-dia e situações exigentes, na funcionalidade, na relação com os outros (Seabra, 2021). Face às circunstâncias e desafios, necessitam de profissionais capazes de responder às suas necessidades (Strada et al., 2017; Ólafsdóttir et al., 2018; Seabra, 2021).

A área de prevenção tem vindo a desenvolver-se progressivamente, visando responder à necessidade de sustentabilidade das ações consistentes de prevenção de dependências, relacionadas com diferentes contextos e públicos ao longo da vida, incluindo as famílias, as escolas, os locais de trabalho, os contextos recreativos e comunitários, bem como, meios de comunicação social e em rede (Henriques, 2021).

Para além de responder às necessidades de diferentes públicos em contextos distintos, a prevenção de dependências procura (i) reduzir e atrasar a iniciação ao consumo de SPA; (ii) evitar o aumento do risco associado a esse consumo, possibilitando o auxílio, daqueles que começaram a consumir e a (iii) prevenir o desenvolvimento de transtornos pelo uso de SPA, problemas sociais e de saúde associados (Henriques, 2021).

E porque é que a prevenção associada ao consumo de SPA, influencia o âmbito social? A intervenção no cariz preventivo, comporta uma intenção complementar e mais ampla, pelo facto de incentivar o desenvolvimento saudável e seguro de crianças e jovens, permitindo-lhes a concretização dos seus talentos pessoais e o atingir do seu máximo potencial (Henriques, 2021). Tal pressupõe um envolvimento positivo com as suas famílias, escolas, colegas, local de trabalho e sociedade, que as intervenções preventivas baseadas em evidência também estimulam (EMCDDA, 2019b; Henriques, 2021).

Neste sentido, as atividades de prevenção enquadram-se na promoção da saúde, pelo facto de oferecerem ações específicas que se reúnem em fatores de risco e de proteção, potencialmente relacionados com o estado global de saúde (Henriques, 2021).

Segundo o investigador e profissional de saúde Seabra (2021), as respostas em saúde devem “ser planeadas e executadas com base na evidência e de forma pragmática” (p. 48), como:

- Em relação às **apostas online**: literacia sobre o fenómeno para a população em geral, alertas e estimulação de procura de ajuda para as pessoas e para seus familiares, sensibilização dos agentes comunitários de acesso.
- Em relação à **dependência de ecrãs**³: é necessário a promoção da consciencialização da problemática que os ecrãs assumem na população, através das campanhas de prevenção universal, seletiva e indicada, na sociedade em geral, no ambiente laboral, nas escolas e nas universidades.
- Em relação às **substâncias**: a problemática é mais complexa. O país debate-se há décadas com o acesso fácil e relativamente barato do *álcool*, e esse é um fator determinante para as problemáticas a ele associadas, que requer clara decisão política. Já em relação ao consumo de SPA, a intervenção passaria essencialmente, pela redução de riscos, focada na saúde com respostas flexíveis e sem moralismos, seja pela conservação de estratégias universalmente aceites como a troca de seringas (medida nunca implementada no meio prisional), a oferta de estruturas de *drug testing* ou a disponibilização de salas de consumo seguro nos contextos que a realidade exige.

Como forma de compreender a ciência-base da prevenção, Foxcroft (2014) propõe uma classificação a partir da sua forma ou configuração e a partir da função das intervenções. As diferentes formas estão associadas “ao nível de risco numa dada população (ou sujeitos-alvo a quem se dirige)” e diferentes funções ou propósitos, que enfatizam as características da

³ É de salientar que, ao longo do presente relatório, a palavra ecrãs é utilizada para englobar televisores, computadores, telemóveis, tablets, entre outros.

intervenção, ou quais as ações a desenvolver, em função disso (Henriques, 2021 p. 39). Quanto à forma, a prevenção pode ser universal (direcionada a uma população cujo risco é tipicamente difuso, isto é, não se baseia no nível desse risco), seletiva (refere-se a intervenções em grupos nos quais os fatores de risco são em média superiores aos da população em geral) ou indicada (concentra-se em indivíduos identificados como tendo um risco elevado, por estarem a desenvolver um problema de comportamento com sinais ou sintomas perceptíveis) (Ostaszewski et al., 2018; Foxcroft, 2014; Mrazek & Haggerty, 1994; Henriques, 2021).

No que se refere à função, a prevenção pode ser ambiental (assenta em intervenções regulatórias, físicas ou económicas), desenvolvimental (tem foco no desenvolvimento de competências-chave sociais e pessoais) ou informacional (concentra-se no aumento do conhecimento e informação sobre comportamentos de risco e sobre o perigo das próprias substâncias) (Foxcroft, 2014; Henriques, 2021).

Resultante de uma maior esperança de vida e dos problemas sociais com os quais as sociedades se deparam, o número de adultos mais velhos que irão iniciar, ou prolongar mais anos com consumos problemáticos de substâncias ou outros comportamentos aditivos sem substâncias, tenderá a aumentar com uma expressão que talvez ainda não tenhamos conhecido (Kuerbis et al., 2014; Seabra, 2021).

5.1.4.2. Tratamento

Em Portugal Continental, a rede pública de serviços especializados neste domínio é composta por Unidades de Intervenção Local, das quais fazem parte os CRI - com as suas Equipas Técnicas Especializadas de Tratamento, de Prevenção, de Redução de Riscos e Minimização de Danos, e Reinserção – que funcionam em ambulatório, as Unidades de Desabilitação (UD), as Unidades de Alcoologia (UA) e as Comunidades Terapêuticas (CT).

As UD são estruturas orientadas para internamentos de curta duração, com uma abordagem preferencial de tratamento psicofarmacológico, apoio psicoterapêutico e educação para a saúde. Já as CT são estruturas direcionadas para internamentos prolongados, normalmente com duração de três a 12 meses, com uma abordagem global a nível do apoio psicoterapêutico, ocupacional, socioeducativo e médico-sanitário. Ambas – UD e CT – funcionam em regime de internamento privadas/licenciadas especializadas nesta área dos CAD em estreita articulação e complementaridade com a rede pública (Guerreiro et al., 2018). Importa salientar que, no fundo, o trabalho é desenvolvido em rede como forma de privilegiar a relação com o utente e corresponder na plenitude às suas necessidades e tratamento. Assim, a localização das estruturas de tratamento, em particular as que funcionam em regime de

ambulatório, tem por base vários vetores relacionados com as necessidades e especificidades desta população, para permitir uma resposta assistencial efetiva e de proximidade (Guerreiro et al., 2018).

5.1.4.3.Redução de riscos e minimização de danos

O consumo de substâncias psicoativas origina e reflete fenómenos muito diferentes mediante a diligente que se gera a partir do cruzamento de aspetos como a substância, o indivíduo, as redes de apoio social ou o próprio enquadramento social, económico e político.

A redução de riscos e minimização de danos (RRMD), assume o princípio fundamental de uma abordagem pragmática e humanista em torno do fenómeno do consumo de substâncias psicoativas, focalizando a intervenção nas consequências de saúde e sociais. Ainda que se procure privilegiar a redução dos riscos associados, a prioridade deverá ser sempre a adoção de uma atitude pragmática, que permita a minimização dos danos associados a esse mesmo consumo (SICAD, s/d), com pressupostos, objetivos e metodologias específicas (Carapinha, 2009).

Dada a uma realidade que é complexa na sua expressão, na sua gravidade, nas suas causas e consequências, importa conceber uma diversidade de modalidades de intervenção estratégicas para proporcionar a resposta adequada consoante a realidade específica de cada sub-problemática e de cada subpopulação (Carapinha, 2009).

A especificidade e pertinência da abordagem de RRMD são também reconhecidas na Estratégia da União Europeia de Luta contra a Droga (2021-2025). A estratégia visa “assegurar um elevado nível de promoção da saúde e de estabilidade e segurança sociais, e contribuir para a sensibilização” (Conselho da União Europeia, 2020⁴), nos seguintes domínios:

- **Redução da oferta de substâncias psicoativas/reforço da segurança:** inclui a prevenção, a dissuasão e o desmantelamento da criminalidade ligada às substâncias psicoativas, em especial do crime organizado, através da cooperação judiciária e policial, as informações, a proibição e confisco dos produtos do crime, investigações e a gestão das fronteiras. O reforço neste domínio prende-se como facto de dar resposta à evolução problemática dos mercados europeus das substâncias psicoativas, que se caracterizam por uma elevada disponibilidade de vários tipos, um número crescente de apreensões, um aumento do recurso à violência e lucros avultados, bem como pela

⁴ Conselho da União Europeia. (2020). *Conselho aprova a Estratégia da UE de Luta contra a Droga para 2021-2025*. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2020/12/18/council-approves-the-eu-drugs-strategy-for-2021-2025/>.

utilização de plataformas de redes sociais, de aplicações móveis, da *Internet* para o tráfico.

- **Redução da procura de substâncias psicoativas:** a política abrange múltiplas medidas que se reforçam mutuamente ao nível da prevenção, da deteção e a intervenção precoces, o aconselhamento, o tratamento, a readaptação, a reinserção social e a recuperação. Para o seu bom funcionamento deverá ser adequada ao contexto social local, às necessidades da população-alvo, tendo por base conteúdo científico, seguro e eficaz, através da estreita colaboração entre os múltiplos serviços de saúde e de apoio social.
- **Danos relacionados com as substâncias psicoativas:** inclui medidas e políticas destinadas a prevenir ou reduzir os possíveis riscos sanitários e sociais e os danos para quem consome, para a sociedade e nos estabelecimentos prisionais, como a redução da prevalência e da incidência de doenças infecciosas, a prevenção de overdoses e mortes relacionadas com a droga e a oferta de alternativas às sanções coercivas.

5.1.4.4.Reinserção social

A reinserção social integra um dos parâmetros da intervenção que resulta em processos de socialização e/ou ressocialização e na procura da construção de um projeto de vida sustentado, orientado para a realização pessoal, através do envolvimento do agregado familiar e da comunidade em geral (SICAD. s/d).

5.1.4.5. Dissuasão

A dissuasão resulta da aplicação do quadro legal vigente (Lei nº 30/2000, de 29 de novembro e complementares), assente numa perspetiva de descriminalização do comportamento de uso, estimulando a responsabilização pessoal através da aplicação de medidas sancionatórias à população consumidora, em alternativa a medidas que na sua essência são consideradas mais punitivas (SICAD. s/d).

5.2.Os comportamentos aditivos sem substâncias: O Jogo, a Internet e os Ecrãs

5.2.1. O Jogo, Jogo a Dinheiro e Apostas *online*

A carência de entretenimento do ser humano estabeleceu-se como uma necessidade ao desenvolvimento do indivíduo, desde os primeiros dias de vida, tornando-se incontestável a sua importância enquanto ferramenta de estimulação e de aprendizagem, até à idade adulta. Em

determinadas situações, serve propósitos terapêuticos, como por exemplo, para diminuir o impacto de demência ou *Alzheimer* (Faria & Rodrigues, 2019).

Os videogames tornaram-se parte integrante do entretenimento, nos dias de hoje, são o reflexo da última grande revolução a partir da década de 2010, com o surgimento de dispositivos móveis de alto desempenho tecnológico, como são exemplo os *smartphones* e os *tablets* (Faria & Rodrigues, 2019). Estas plataformas, que rapidamente conquistaram um lugar no mercado das novas tecnologias e também no campo do entretenimento, assistiram a um forte investimento e procura, tornando-se nos dispositivos eletrônicos que mais fazem parte dos lares, transformando-se em plataformas acessíveis à generalidade dos utilizadores e, conseqüentemente, dos jogadores, quebrando as barreiras entre o físico e o virtual (Faria & Rodrigues, 2019).

Apesar da sua evolução e do seu contexto ao longo de, pelo menos, quatro décadas, o impacto problemático do mundo dos videogames só começou a tomar proporções clinicamente significativas recentemente (Faria & Rodrigues, 2019). A problemática do jogo, jogo a dinheiro e apostas *online* tem merecido cada vez mais atenção, sendo que a expansão do jogo *online* tem popularizado esta atividade entre os mais novos, tornando-a muitas vezes numa experiência diária (Calado, Alexandre & Griffiths, 2017; Hayer & Griffiths, 2015; Alexandre & Calado, 2021).

O perfil do jogo e dos jogadores em Portugal é geralmente conhecido, pelo que a apresentação de alguns dados recolhidos entre 2016-2017, serão importantes para reforçar, bem como as três fases características (Balsa, Vital, e Urbano, 2015; Balsa et al., 2019).

O jogador recreativo, tal como o conceito o sugere, é aquele que aposta nas horas de lazer e diversão, sem qualquer problema ou consequência resultante do seu comportamento (Hubert, 2019). A simples ação de “jogar” é um comportamento cuja frequência varia em função das pessoas e que pode, ou não, ter resultados prejudiciais, pelo que deverá ter-se em atenção a distinção entre adição ou compulsão, não podendo por si só, ser considerado como irresponsável, antissocial ou patológico (Oakes, Smout & Smith, 2008; Hubert, 2019). A maioria dos jogadores recreativos aposta em jogos sociais como a lotaria ou o Euromilhões, sendo que, em Portugal, o Euromilhões, para além de ser o tipo de jogo que mais prevalece, é também o que apresenta uma regularidade de jogo maior (um em cada dez indivíduos indica jogar regularmente uma vez por semana) (Hubert, 2019; Balsa et al., 2019). Na raspadinha, segunda modalidade de jogo mais frequente, joga-se de forma mais ocasional e sem regularidade definida (Balsa et al., 2019). Nesta fase, podem surgir questões associadas ao

porquê, quando e como é que um indivíduo sai desta zona, do inofensivo e sem problemas, e se desloca para a área do abuso ou do jogo patológico.

O abuso é considerado uma forma mais suave de adição, que também pode preocupar e provocar problemas ao utilizador, porém este tem mais controlo no comportamento e tem mais capacidade de estabelecer limites e regular o seu uso (Young, 2004; Hubert, 2019).

Através dos estudos pioneiros de Kimberley Young, a comunidade clínica no campo da saúde mental foi adquirindo progressiva consciência sobre o impacto que, inicialmente, a *Internet* tinha nos seus utilizadores e, posteriormente, que os próprios videojogos poderiam vir a ter, dando sentido ao conceito “*Internet Addiction*”. Este termo é utilizado para se referir aos utilizadores que faziam um consumo de *Internet* excessivo, com uso descontrolado, associado a cada vez maiores níveis de necessidade de saciação e com fortes reações emocionais quando privados da sua utilização (Faria & Rodrigues, 2019).

Considerando que é cada vez mais cedo que os jovens se envolvem em comportamentos de jogo e jogo a dinheiro, a exposição a este tipo de comportamentos aumenta a probabilidade do mesmo se tornar um problema de saúde pública, resultando, a longo prazo, no desenvolvimento de uma dependência comportamental – a perturbação de jogo (ligeira, moderada ou grave) –, tal como definida pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2013; Alexandre & Calado, 2021), no Manual Estatístico de Diagnóstico das Perturbações Mentais (DSM-5).

Quando foi sugerido, inicialmente, que a perturbação dos videojogos pela *Internet* (*Internet Gaming Disorder*) entrasse para o anexo 3, concetualizada pela APA, foram incluídos nesta categoria de diagnóstico nove critérios, sendo que seria necessário que um indivíduo manifestasse cinco deles ao longo do último ano, para ser considerada a perturbação. Os nove critérios eram os seguintes: (1) um interesse obsessivo e recorrente em torno da temática dos videojogos; (2) uma forte reação emocional quando o jogador é privado da experiência de jogo; (3) uma necessidade crescente de tempo de jogo continuado em cada sessão; (4) uma manifesta incapacidade de diminuir/cessar o comportamento de jogo (isto é, na sua natureza, frequência, intensidade, duração, terminação ou contexto); (5) desinvestimento do interesse noutras atividades anteriormente vividas como positivas; (6) a manutenção no comportamento de jogo apesar da consciência do impacto negativo que tem em várias dimensões da vida (ex. pessoal, familiar, escolar, profissional, entre outras); (7) mentir sobre o tempo que esteve a jogar; (8) evitamento de emoções experienciadas como dolorosas e de difícil de regulação através da interação eletrónica e, por fim, (9) perda ou forte disrupção de relações com outros significativos (Faria & Rodrigues, 2019).

A fase da dependência é caracterizada pela perda de controlo, a obsessão, compulsividade e impulsividade, assim como a corrupção de valores e princípios acompanhado por uma variedade de distorções cognitivas, redutoras da realidade e da vontade (Hubert, 2019). Autores como Browne et al. (2016), afirmam que os danos causados pelo jogo afetam a saúde e o bem-estar e, mesmo que em baixos níveis de risco, contribuem para uma perda de qualidade de vida semelhante às consequências a longo prazo de um acidente vascular cerebral moderado, transtorno moderado do uso de álcool e incontinência urinária (Hubert, 2019).

No entanto, importa reforçar que o DSM-5 não inclui a classificação de abuso, ou seja, o patamar clínico da problemática do jogo, que antecede a dependência ou perturbação, o que, e tal como Hubert (2019) refere, “proporciona uma lacuna na possibilidade alargada de diagnóstico, como ignora uma população significativa em forte risco de progredir para a dependência impedindo assim intervenção precoce seja em modo preventivo ou tratamento” (p. 75).

Segundo dados apresentados, em investigação, no período de 2016-2017, em Portugal (Balsa et al., 2019), os jogadores afirmam que:

- ✓ 13,2%, já apostaram mais do que pretendiam
- ✓ 1,7% já sentiram que não eram capazes de parar de jogar mesmo se o quisessem
- ✓ 1,8% já esconderam talões de apostas para que outros não soubessem que tinham jogado
- ✓ 2,0% já discutiram com a família por causa da forma como lidam ou gastam o dinheiro e num terço desses casos estão envolvidos gastos com o jogo
- ✓ 0,7% já teve de pedir dinheiro emprestado para o jogo ou para pagar dívidas de jogo, sendo que, para a maioria dos que o fizeram, o recurso mais comum foi utilizar o dinheiro destinado às despesas internas da casa.

Quanto às preferências *online* (utilização de redes sociais, multimédia, jogos *online*) passam a ser a parte mais importante da vida do jovem com perda de outras funções importantes como, por exemplo, a alimentação, higiene, hábitos de sono saudáveis, socialização face-a-face com família, amigos e colegas, participação em atividades de lazer, pode surgir a utilização problemática da Internet, que se pode tornar numa dependência *online* (DO) (Patrão, 2019).

A solução passaria pela aposta na intervenção precoce, antes do decorrer da problemática, com o objetivo de evitar o seu surgimento, dirigida à população em geral, independentemente do nível de risco, associado (Alexandre & Calado, 2021). Este tipo de intervenção é designado por prevenção primária ou universal, habitualmente, desenvolvido em contexto educativo e/ou comunitário, e apresentam um cariz socioeducativo, dirigido à promoção de fatores de proteção,

em variáveis que procuram minimizar ou neutralizar o impacto do risco (Alexandre & Calado, 2021).

5.2.2. A Internet e os Ecrãs: O Impacto na criança, jovem e família

O digital e a *Internet* já há alguns anos que são uma presença constante na vida de crianças e jovens, intensificada com o advento dos *smartphones* com acesso à *Internet*. Se antes da pandemia, situação que revolucionou as formas de trabalho, de convívio, de mobilidade, inclusive, a forma de viver, já era urgente falarmos do desenvolvimento da literacia digital nas crianças e jovens, neste momento é inadiável.

Para o efeito, salienta-se o papel que a Escola pode adotar, particularmente importante na redução das desigualdades e da exclusão digital, ao promover uma maior igualdade nas oportunidades de desenvolvimento da literacia digital, entendida como o conjunto de competências e atitudes que constituem uma “prática social” que permite, consequentemente, aproveitar o potencial e as oportunidades das tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, permanecer atento aos desafios e riscos (Sonck et al., 2011; Ferreira et al., 2018; Ferreira, 2019).

É um facto que a utilização dos meios digitais já não é algo opcional no dia-a-dia das sociedades, é parte integrante da vida de cada indivíduo, nos seus mais diversos contextos. Assim, deixa de fazer sentido o foco na atenção da dimensão meramente quantitativa do tempo que crianças e jovens passam em frente dos ecrãs. Apesar de não estar provado que o tempo de exposição de ecrã, por si só, seja prejudicial para o desenvolvimento psicossocial e bem-estar psicológico das crianças e jovens, salienta-se efetivamente, a necessidade de perceber qual o contexto de uso (onde, quando e porquê), o conteúdo a que acedem (o que se faz e o que se guarda), e as conexões resultantes (se se intensificam ou reduzem as relações sociais por causa das atividades *online*), uma vez que inclui tempo para aprendizagens, lazer, meio de comunicação e relacionamento, pesquisa e informação, desenvolvimento de criatividade e ação cívica (Blum-Ross & Livingstone, 2018; Ferreira, 2019). Ou seja, não se trata apenas da relação estabelecida do “tempo de ecrã” de crianças e jovens, mas sim as respostas a questões como a autora Ferreira (2019) indica: afeta o trabalho escolar, diminui a prática de exercício físico, prejudica as relações sociais com amigos/as e colegas, perturba de forma significativa a interação com a família, entre outras. Debater o uso excessivo de tecnologias digitais não se pode referir apenas à quantidade de tempo, mas essencialmente ao impacto negativo no bem-estar da criança ou jovem, relacionado com riscos como uma vida digital demasiado exposta, a

possibilidade de dependências, a diminuição de interações sociais presenciais, entre outros (Griffiths, 2000; Hasebrink, Livingstone & Haddon, 2008; Ferreira, 2019).

Enquanto educadores sociais, profissionais de saúde, família, comunidade em geral, torna-se comum o surgimento de dilemas associados à gestão dos riscos de uma utilização excessiva: Proibir ou Controlar? Neste novo contexto, o qual se vive diariamente, parece claro que o dilema entre proibir e controlar não são as respostas adequadas. As investigações propõem algumas estratégias como (a) definir regras justas e consistentes, permitindo, de igual modo, à criança ter algum controlo sobre o “seu” mundo digital (b) promover o conhecimento, o pensamento crítico acerca do que leem, veem ou ouvem online, para que possam avaliar as informações a que estão expostos (c) os adultos deverão manter uma visão positiva sobre a utilização da *Internet*, transmitindo à criança um espaço seguro para que possa questionar e expor abertamente receios sobre a sua vida *online* (d) (Helsper & Smahel, 2019; O’Neill & Dinh, 2018; Przybylski, 2014; Reynolds & Parker, 2018; Ferreira, 2019).

5.3. Estratégias Socioeducativas na prevenção dos comportamentos de risco junto de crianças, jovens e famílias em risco

A emergência da figura profissional do educador Social, quer no contexto português quer no contexto europeu, surgiu face à necessidade de repensar a atividade socioeducativa, a partir dos diversos contextos de vida de indivíduos e da comunidade (Dubet, 2002; Molina, 2003 cit. Canastra et al., 2009). O papel do educador social visa acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adotando como estratégia privilegiada a dinamização de projetos educativos e comunitários (Sáez & Molina, 2006 cit. Canastra et al., 2009) através da “investigação-ação” (Caballo Villar & Fraguera Vale, 2007 cit. Canastra et al., 2009), uma vez que a sua aproximação ao “terreno” passa pela capacidade de colocar como prioridade as vontades, as sinergias, as necessidades e os recursos disponíveis. Isto é, a intervenção socioeducativa aplicada caracteriza-se, essencialmente, pelo modo como utiliza o potencial já existente nas situações de aprendizagem, independentemente do contexto, a partir do qual as reveste de significado, privilegiando sempre a comunicação sociopedagógica, como estratégia de intervenção. O objetivo é permitir o reconhecimento dos recursos endógenos, mobilizados nas várias situações de aprendizagem, como a chave para transformar as dificuldades (necessidades sociais) em possibilidades (potencialidades) educativas (Canastra et al., 2009).

O trabalho desenvolvido como mediador sociopedagógico no contexto da relação família, escola e comunidade local, poderá constituir uma mais-valia, quer para a promoção do

autodesenvolvimento social das comunidades locais, quer para o fortalecimento das relações familiares, em contextos vulneráveis, na prevenção de comportamentos de risco.

Os comportamentos de risco “podem ser definidos como aqueles que são potencialmente capazes de ameaçar a saúde física ou mental do indivíduo, tanto no presente como no futuro” (Brener et al., 2004; Guedes & Lopes, 2010; Zappe et al. 2018 p. 80) refletindo-se na procura constante de desafios e novas experiências, os quais podem favorecer o desenvolvimento psicossocial, facilitando em fases da vida, como a adolescência, o estabelecer de relações entre pares, contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia. Isto não quer dizer que a adoção de comportamentos de risco só tem conseqüências positivas ou que só acontecem aos jovens. Pelo contrário, a adoção destes comportamentos de forma contínua (ou não) pode provocar conseqüências a curto, médio e longo prazo que comprometem a saúde e o bem-estar do indivíduo (Zappe et al. 2018).

Em função do cuidado e prevenção, considera-se de extrema importância o desenvolvimento de estratégias que permitam um melhor e maior envolvimento familiar, comunitário e escolar, junto das crianças e jovens, com vista à promoção e criação de oportunidades e espaços que permitam o desenvolvimento e aquisição de competências socioemocionais, bem como, conhecimentos direcionados à Educação para a Saúde.

6. A Escola como fator promotor do desenvolvimento da criança e do jovem

6.1. Educação para a Saúde em contexto escolar: Finalidades e Importância

As Escolas nem sempre foram o ambiente seguro e educativo que são hoje. Foram um contínuo processo de luta e de sacrifício, em Portugal: a procura pela liberdade de aprendizagem, a coragem para prosseguir, a esperança de um povo pobre e oprimido, mas com a esperança de romper limites, que tanto lhe impuseram. Portugal viveu anos aquém das expectativas, da revolta de um povo, de uma vida regida por homens e sem liberdade de afirmação. Portugal educou-se por homens e venceu em muito por eles também. Hoje, Portugal procura fazer da Escola um espaço seguro para as crianças, para as mulheres, para os jovens. Contudo, longe de corresponder às expectativas de um país dito desenvolvido pelas escassas políticas de inclusão, por Programas que cumprem o papel, mas não excedem, não transparecem, não concretizam. A Escola não deixa de ser um espaço de visão, de expectativa, de liberdade que nos foi concedida. É um direito, mas ... que nunca se tome por garantido.

As escolas são cada vez mais consideradas um ambiente-chave para promover não só o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como a saúde e o bem-estar. No seu auge, as

escolas possibilitam aos alunos adquirirem os conhecimentos, atitudes, comportamentos, habilidades e experiências fundamentais para se tornarem cidadãos saudáveis, educados e empoderados. Trabalhar junto das crianças e jovens problemáticas sociais e de saúde como por exemplo, a violência de género, permite à Escola desenvolver normas de conduta entre pares e habilidades socioemocionais, influenciando a saúde e o bem-estar não só de alunos e famílias, mas também de funcionários da escola e a comunidade em geral (OMS & UNESCO, 2021). Baseada num modelo ecológico e sistémico, em que prevaleça a aprendizagem inteligente, tendo por base a curiosidade e a felicidade, através de uma experiência mais humanista, naturalista, espontânea, lúdica, prazerosa e participativa no confronto com o risco nas situações quotidianas da vida, consentimos, conseqüentemente à criança e jovem, libertar-se, viver e acima de tudo brincar (Neto, 2020).

Questionarmos junto de crianças e jovens o contexto que nos envolve, leva-os continuamente questionarem-se, opinarem, fazerem uso da sua liberdade para se exprimirem e recriarem cenários que permitam o envolvimento de toda a comunidade social e escolar, servindo-se de iniciativas como o orçamento participativo: estimula-se a sua participação ativa, valoriza-se as suas opiniões e capacidade argumentativa; combate-se o défice de confiança, valoriza-se autonomia e autoestima; reforça-se a gestão democrática das escolas, entre outros. Enfim, o desenvolvimento da autoconfiança, o incentivo à atividade conduz os estudantes a uma abertura para lidar com questões associadas à saúde, às competências sociais e interpessoais; o autoconhecimento que promova melhorar.

Reconhecendo as influências mútuas entre saúde, apoios, meio envolvente e determinantes sociais, em 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em colaboração com a *Partnership for Maternal, Newborn & Child Health* e outros parceiros, definiu que para alcançar o bem-estar do adolescente, é preciso ter-se em atenção cinco domínios, incluindo (1) boa saúde e nutrição; (2) conexão, valores positivos e contribuição para a sociedade; (3) segurança e ambiente de suporte; (4) aprendizagem, competência, educação, *skills* e empregabilidade; e, por fim (5) resiliência (OMS & UNESCO, 2021).

Uma das propostas é haver mais aulas ao ar livre, em espaços exteriores de recreio, onde se permita um maior contacto com a Natureza, de modo a desfrutar das aulas no exterior, possibilitando uma maior motivação, entusiasmo e experiências centradas no jogo livre (Neto, 2020).

6.2. Uma Escola promotora da Saúde (EPS): Conceito e Resultados

Uma escola promotora de saúde é, segundo a OMS e UNESCO (2021), “uma escola que procura constantemente fortalecer a sua capacidade para promover um ambiente saudável para viver, aprender e trabalhar” (p. 6). O conceito de EPS incorpora uma abordagem em que, para a promoção da saúde e o sucesso educacional nas comunidades escolares, deverá capitalizar o seu potencial organizacional para promover o bem-estar físico, socioemocional e psicológico, melhores condições para a saúde e, conseqüentemente, melhorar resultados educativos. Esta abordagem demonstrou ter efeitos positivos na saúde, incluindo o aumento da atividade física, uma melhor nutrição e uma redução no uso de substâncias ilícitas e *bullying* (OMS & UNESCO, 2021).

Com vista a atingir as finalidades mencionadas anteriormente, a OMS e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2021) definiram seis características principais ou “pilares” da EPS, expostas na tabela que se segue:

Tabela 1. Adaptação “Características principais de uma EPS” (OMS & UNESCO, 2021)

1.	Políticas escolares saudáveis
2.	Escola física saudável
2.	Ambiente escolar e social saudável
4.	Competências ao nível de educação para a saúde
5.	Vínculos com os pais e a comunidade escolar
6.	Acesso a serviços escolares de saúde.

Em vários países foi registado que uma educação tendo por base abordagens de saúde, influencia positivamente as políticas escolares, práticas de ensino e a ética permitindo melhorar o nível educativo, social, o bem-estar emocional e reduzir comportamentos de risco, associados a um maior índice de massa corporal, melhor rotina de atividade física, melhor aptidão física, maior consumo de frutas e verduras, e redução do uso de tabaco. Conseqüentemente, problemáticas como *bullying* e a violência escolar, uso de substâncias, atitudes em relação ao género e também ao nível do clima escolar, verificaram-se resultados positivos (OMS & UNESCO, 2021).

De modo a facilitar o bom entendimento, subdividiu-se as várias vertentes sociais respondendo a questões como: “Porquê?” e “Quais os benefícios?”, através da seguinte tabela:

Tabela 2. Resumo das finalidades e benefícios da implementação de EPS (OMS & UNESCO, 2021)

Tema Questão	Saúde e bem-estar	Educação	Comunidade	Governo
<i>Porquê?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para garantir o crescimento e desenvolvimento saudável dos alunos • Para melhorar a alfabetização em saúde, crenças e atitudes, habilidades e comportamentos de promoção da saúde entre alunos, funcionários e comunidade em geral • Para aumentar a capacidade de as Escolas abordarem o aluno sobre questões associadas à saúde e bem-estar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a capacidade das escolas para atender saúde e bem-estar do aluno • Aumentar e melhorar as relações estabelecidas entre Escola, Família e Comunidade local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar o acesso dos alunos aos serviços de saúde • Para aumentar o envolvimento da comunidade nas práticas escolares • Promover o desenvolvimento de comunidades mais saudáveis e maior cidadania comunitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para alcançar saúde e educação mais equitativas, incluindo maior igualdade de género • Aumentar a saúde e o bem-estar do aluno, da família e da comunidade.
<i>Quais os benefícios?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes propícios à saúde • Fatores de risco relacionados com dependências, reduzidos • Melhoria da saúde e bem-estar dos alunos, funcionários e a comunidade em geral • Estabelecer conhecimentos, atitudes e comportamentos com vista a melhorar a saúde e o bem-estar, ao longo da vida • Redução das iniquidades e desigualdades no que respeita à saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menos desigualdade nos resultados educativos • Menos desigualdade no desempenho educativo • Melhores taxas de conclusão escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração multissetorial sustentada que apoia de forma eficiente a saúde, o bem-estar e a educação. • Maior capacidade de força de trabalho, capital social e coesão social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e planos de promoção da saúde ampliados e várias atividades, que não apenas educativas • Diminuição do desenvolvimento de doenças em crianças e jovens.

Os oito padrões globais para a EPS, listados na Tabela _____, destinam-se a funcionar como um sistema, intencionalmente aspiracionais, com vista à realização progressiva de uma visão para escolas saudáveis. O desafio prende-se com o compromisso ao nível nacional, níveis subnacionais, locais e escolares que permitam acelerar o progresso global na implementação de ações de promoção da saúde nas escolas, com o objetivo de:

- Promover uma visão, estrutura e esforços para que o governo apoie a implementação de qualidade com base na melhor evidência disponível
- Permitir a identificação de áreas que requerem compromisso adicional, investimento, recursos, desenvolvimento de capacidades e ajuste das partes interessadas

- Apoiar uma abordagem consistente e orientada por dados de planeamento, monitoramento de desempenho e qualidade para melhoria e,
- assegurar a defesa consistente, comunicação e ação ao mesmo tempo Proporcionando flexibilidade suficiente para adaptação a contextos específicos (OMS & UNESCO, 2021).

Em Portugal, baseado neste conceito desenvolvido pela OMS, a Direção-Geral da Educação (DGE) desenvolveu um novo Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES), aprovado pelo despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 2014. As áreas de intervenção vão desde a Saúde Mental e Prevenção da Violência, à Educação Alimentar e Atividade Física, aos CAD, aos Afetos e Educação para a Sexualidade (DGE, s/d). Os objetivos prendem-se com:

- Promover a literacia em saúde
- Promover atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis
- Valorizar comportamentos que conduzam a estilos de vida saudáveis
- Criar condições ambientais para uma Escola Promotora de Saúde
- Universalizar o acesso à educação para a saúde em meio escolar
- Qualificar a oferta da educação para a saúde em meio escolar
- Consolidar o apoio aos projetos em meio escolar.

6.3. Promoção do desenvolvimento de competências Socioemocionais em famílias, crianças e jovens vulneráveis

A crise económica que se experiencia em Portugal reflete-se em danos consideráveis nas mais diversas esferas sociais e junto da maioria da população, essencialmente nos mais jovens. Aspetos básicos como a independência económica e a satisfação com a vida (realização pessoal), parece um obstáculo cada vez mais difícil de conter. A verdade é que com o passar dos anos, os jovens procuram na Educação uma oportunidade para estabilizar, crescer, arranjar emprego e ter uma rotina que lhes permita ser saudáveis física e psicologicamente.

A Educação pode realmente contribuir para melhorar os resultados ao nível social, uma vez que ajuda os indivíduos a desenvolverem as suas competências. Desde 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) procura continuamente avaliar a importância da aprendizagem, enquanto instrumento promotor de uma vida mais saudável e coesão social, nas comunidades. Com esse intuito, desenvolveu o Projeto Resultados Sociais da Aprendizagem (SOL, sigla em inglês). Das principais descobertas destaca-se:

- O poder da Educação é limitado se as competências cognitivas e socioemocionais das crianças não forem desenvolvidas precocemente. Competências essas como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade, permitindo que os indivíduos traduzam melhor as suas intenções, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade, distanciando-se assim de estilos de vida que adoecem e de comportamentos de risco (OCDE, 2015)
- Pais, professores, gestores escolares e a comunidade desempenham um importante papel na promoção de estilos de vida saudáveis e cidadania ativa (OCDE, 2015).

As competências desenvolvem-se ao longo do tempo. Vários estudos indicam que tanto as competências cognitivas como as socioemocionais não são somente afetadas por genes e pelo ambiente, mas também por contribuições da família, escola e comunidade (OCDE, 2015). Cada contexto contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, apesar da sua importância variar consoante a fase da vida do indivíduo. Os pais assumem grande responsabilidade na formação das competências dos seus filhos, uma vez que moldam muitos dos fatores ambientais que irão influenciar o seu desenvolvimento, através de aspetos como a escolha do local para viver, as estratégias e formas de educar e as características do seio familiar, correspondendo assim a um grupo social que exerce uma influência determinante para o desenvolvimento de crianças e jovens (Biasoli-Alves, 2004; Pratta & Santos, 2007). Ainda assim, a escola e a comunidade tornam-se cada vez mais importantes à medida que a criança ingressa na educação formal, interagindo com vários contextos e redes sociais. Na figura que se segue, estruturou-se alguns dos contextos de aprendizagem a ter em atenção:

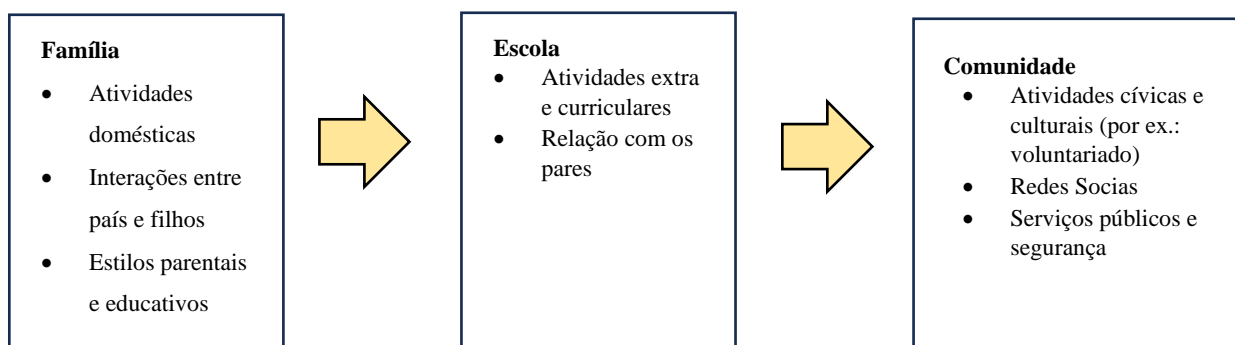


Figura 3. "Uma estrutura de contextos de aprendizagem" (adaptação OCDE, 2015 p. 40)

A escola tem um papel importante na orientação de determinados comportamentos e condutas emocionais mais adequadas em crianças e adolescentes refletindo-se, mais tarde, na sociedade. Desenvolver capacidades emocionais precocemente contribui para a prevenção de problemas emocionais nas crianças e jovens, promovendo a saúde, qualidade de vida e inclusão

social, escolar e profissional. Para o efeito, a intervenção em contexto educativo passa pelo desenvolvimento de competências emocionais junto dos professores, a partir de formação especializada que lhes permita, futuramente, melhorar as suas relações com os alunos, encarregados de educação, pares e outros profissionais (Medeiros, 2017).

Não é novidade o desafio que se enfrenta atualmente ao nível educativo nas escolas. Profissionais deparam-se com jovens diferentes, com hábitos e culturas diferentes, porque por sua vez, os pais também estão diferentes.

Os primeiros anos têm uma importância enorme, já que estabelecem as bases para o futuro. O investimento em intervenções na primeira infância proporciona os maiores retornos em termos de garantir níveis mais elevados de competências e resultados positivos na idade adulta (Kautz et al., 2014). Ao longo desses anos, a família é fundamental e os padrões de interação entre pais e filhos exercem um significativo impacto sobre as competências cognitivas e socioemocionais. Segundo Romanelli (1997) a família é “um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos” (Pratta & Santos, 2007, p. 250) onde o indivíduo mantém os seus primeiros relacionamentos interpessoais, estabelecendo trocas emocionais, que funcionam como um suporte afetivo essencial para a fase adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida são essenciais para a evolução e para a aquisição de condições físicas e mentais importantes, para cada etapa do desenvolvimento (Pratta & Santos, 2007).

Um ambiente familiar seguro e saudável é fundamental e não depende apenas da capacidade de superação de desafios ou momentos de crise, mas também da boa qualidade das relações estabelecida entre os membros da família e das trocas familiares com o meio social em que se insere (Scabini, 1992; Pratta & Santos, 2007). De facto, pais e filhos, influenciam-se mutuamente, verificando-se uma relação entre as características dos pais, o tempo que despendem com os seus filhos, as práticas parentais utilizadas e a sua influência posterior no desenrolar de psicopatologias ou problemas de comportamento (Salvo, Silveiras & Toni, 2005; McDowell, Parke & Spitzer, 2002; Lobo et al., 2011), destacando-se o seguinte evento – a adolescência.

A adolescência é um período de mudanças biológicas, fisiológicas e sociais turbulentas e, por vezes, com adoção de comportamentos negativos e antissociais, o que por vezes dificulta a implementação de intervenções bem-sucedidas (Steinberg, 2004; OCDE, 2015). Neste contexto, por vezes disfuncional, programas e projetos de intervenção mobilizados para ajudar a melhorar as competências socioemocionais, tais como a autodisciplina ou a resiliência, tendem a ser a única forma de ajudar os jovens, na tomada de decisão consciente e saudável.

Mas, como posso desenvolver, enquanto Família, competências socioemocionais nos meus filhos? Estudos empíricos sugerem que (a) famílias atenciosas, carinhosas e que promovem atividades estimulantes, melhoram essas competências; (b) famílias que estimulam atividades como ler, escrever e contar histórias; (c) famílias com atitudes saudáveis e práticas parentais positivas; (d) aspetos como a idade das crianças, características socioeconómicas, atitudes em relação ao trabalho e expectativas sociais (Kiernan & Huerta, 2008; OCDE, 2015).

A sociedade moderna tem exigido muito dos adultos, desde os bens materiais, os consumos, a aquisição de conquistas profissionais, a necessidade de formação contínua, a competitividade no mercado, cria uma constante racionalidade que acaba por não permitir flexibilidade aos pais para tolerar questões com a tranquilidade que seria expectável para o adolescente (Gauderer, 1994; Cano, 1997).

As famílias podem definir o desenvolvimento socioemocional das crianças através da orientação social, cultural, hábitos, rotinas e valores. Envolvimento familiar, interação pais-filhos e treino de competências parentais, são características comuns em todos os projetos de intervenção. O treino de competências parentais, fornecendo-lhes diretrizes sobre estilos de educação parental positiva e práticas conscientes e pensadas para criar vínculo seguro, pode ser uma estratégia efetiva para melhorar o desenvolvimento da criança e/ou jovem.

A emergência de novas composições familiares, associadas ao modo específico com a educação dos pais e, igualmente, pela influência de novos padrões de relacionamento interpessoal que vigoram na atualidade, tendem a originar dificuldades na educação dos filhos. Preocupações associadas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, como a forma de educá-los e orientá-los, e as maneiras de conduzi-los com segurança rumo a uma adultez saudável, nunca estiveram tão presentes nas discussões, de cariz científico ou não, como nos dias de hoje (Cano, 1997). Daí, o investimento na orientação e programas de treino de competências para pais, com a finalidade de instrumentalizá-los de atributos que os auxiliem com os seus filhos, é uma mais valia, permitindo a redução de angústias frente à adolescência dos filhos. Por sua vez, o adolescente pode encarar os pais como um suporte emocional, ao qual podem recorrer diante das dificuldades de ajustamento que encaram (Pratta & Santos, 2007).

6.4. Programa Eu e os Outros

O Programa Eu e os Outros foi criado em 2006 por uma equipa técnica do Instituto da Droga e Toxicodpendência com o apoio de parceiros de diferentes áreas e setores, coordenado nacionalmente pelo SICAD, em conjunto com o apoio/parceria das Administrações Regionais de Saúde. Neste sentido, é um programa de prevenção universal dos problemas associados ao

consumo de SPA, de uma forma integrada com outras temáticas ligadas às experiências e tomadas de decisão diárias nos adolescentes, assente na exploração de narrativas interativas, isto é, histórias nas quais os participantes tomam decisões influenciando deste modo o desenvolvimento do enredo. Até ao momento, estão disponíveis nove narrativas, sendo que para cada uma delas o programa-tipo prevê no mínimo sete sessões para a sua exploração (SICAD, s/d⁵).

Cada sessão deverá ter aproximadamente uma hora e é conduzida por um dinamizador com suporte informático (computador e *datashow*). Com o objetivo de se aproximar cada vez mais da realidade juvenil, criaram nove personagens que retratam estereótipos de culturas ou de papéis sociais, onde é desenvolvido em cada sessão, um trabalho de exploração das características dos participantes com os diferentes personagens. Dada a variedade de temáticas em estudo nas diferentes narrativas, a exploração das mesmas poderá envolver pesquisa de informação, exploração da rede de respostas nas áreas abordadas e a experimentação de dinâmicas de grupo. Todos estes aspetos estão reunidos num manual de suporte à implementação do programa disponibilizado aos dinamizadores previamente (SICAD, s/d).

6.4.1. As Narrativas⁶

De modo a facilitar a compreensão do conteúdo e objetivos de cada uma das narrativas, estruturou-se a informação correspondente às mesmas, na tabela infra:

Tabela 3. As Narrativas do Programa Eu e Os Outros (adaptação SICAD, s/d)

Narrativa	Temática(s) Geral/Gerais	Temática(s) Específica(s)	Descrição
1	SPA e Processos de Desenvolvimento na Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - O corpo e a estética - O comportamento alimentar - A liberdade em função da idade - A inibição social - Os múltiplos interesses de cada personagem - Os mitos associados ao estatuto de “ser mais velho” - O recurso aos anorexígenos para a perda de peso 	Centra-se no processo de desenvolvimento adolescente, em que a personagem principal é o Jamal.

⁵ SICAD (s/d). *PREVENÇÃO: PROGRAMA EU E OS OUTROS*. Disponível em: <https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/Programas/Prevencao/Paginas/detalhe.aspx?itemId=15&lista=prevencao&bkUrl=/BK/Intervencao/Programas/Prevencao>.

⁶ SICAD. (s/d). *Programa Eu e Os Outros: As narrativas (versão agosto de 2022)*. Disponível em: https://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/Eu_e_os_outros_Narrativas_v22.pdf.

		<ul style="list-style-type: none"> - O enquadramento legal do álcool como substância associada a um estatuto de gente crescida. 	
2	A Cannabis e a Relação de Pares	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de integração social - Os estereótipos e culturas juvenis - As preocupações ecológicas - A vivência do conflito - A gestão dos conteúdos partilhados nas redes sociais - A cultura do corpo - O papel dos esteroides anabolizantes, em relação à cultura do corpo - O recurso à cannabis como facilitador da integração no grupo - A perceção de normalidade, tipos de consumo, efeitos e riscos associados à saúde mental, em relação ao consumo da cannabis - O uso medicinal da cannabis. 	A história, desenvolve-se em torno do tema da amizade explorando, a partir da perspectiva da Maria.
3	O Tabaco, <i>Bullying</i> e Dinâmica Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - A SPA trabalhada é o tabaco - A pressão de pares - A vivência do stress - A autoimagem - A autoestima - O exercício físico e a saúde - A relação com figuras de referência - A entreajuda entre outros. 	A narrativa desenvolve-se em torno do contexto escolar, incidindo sobre o tema do bullying, onde a personagem central é o Emanuel.
4	Dependências sem substância	<ul style="list-style-type: none"> - As regras e rituais - Diferenciação de papéis, medos e expectativas - A fidelidade entre amigos - O abandono escolar e percursos alternativos - Os comportamentos aditivos sem substâncias, como o <i>gaming</i> e o <i>gambling</i> - O uso problemático da <i>internet</i> e a cibersegurança - A rede de respostas na área da cibersegurança. 	Tem por base o contexto familiar, sendo a personagem principal o João, no plano das SPA.
5	A Sexualidade na Adolescência e o Papel das SPA	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes níveis de profundidade de uma relação afetiva - Os ciúmes e a dependência do outro - A violência no namoro - Algumas questões ligadas à sexualidade como a contraceção. 	A personagem principal é a Catarina e aborda-se a função das SPA no desenvolvimento psicosssexual.

6	A Lei e as Drogas	<ul style="list-style-type: none"> - O enquadramento legal das substâncias - O funcionamento das Comissões de Dissuasão da Toxicodependência - A articulação entre as estruturas no terreno, nomeadamente as Forças de Segurança (Escola Segura) a Educação (Escola) e a Saúde (Consultas para adolescentes). 	Aborda as questões ligadas às drogas e a lei. Para o enredo, a personagem principal é o Daniel também conhecido por Botecas, que faz uma abordagem transversal das diferentes SPA.
7	Os Comportamentos Aditivos nos contextos recreativos	<ul style="list-style-type: none"> - As SPA: cannabis, o <i>ecstasy</i>, a cocaína e o álcool (<i>binge drinking</i>) - A expectativa familiar e o condicionamento dos projetos de vida - A pressão de pares - O papel dos amigos na gestão de situações de crise - A redução de riscos e minimização de danos - A gestão de uma emergência médica. 	Desenvolve-se em torno da recreação noturna tendo por personagem central a Sabrina.
8	Os Problemas ligados ao Álcool	<ul style="list-style-type: none"> - As motivações, efeitos, riscos e consequências associadas ao consumo do álcool - O voluntariado juvenil, numa perspetiva do exercício da cidadania. 	Desenrola-se em torno dos processos de reabilitação face a uma deficiência adquirida como consequência extrema do consumo de risco de álcool.
9	O Futuro: O Desenvolvimento Pessoal, a Descoberta de Si e os Comportamentos Aditivos	<ul style="list-style-type: none"> - As preocupações ambientais - A capacidade de dar significado ao estar vivo - A importância de se sentir “senhor” das suas decisões. 	Por fim a nona narrativa, aborda o tema do futuro desenrolando-se em torno das preocupações com a vocação, o livre arbítrio e a questão de destino. A personagem central desta história é a Alice e as substâncias trabalhadas neste enredo são os alucinógenos.

6.4.2. As Personagens⁷

Conforme supramencionado o Programa integra nove personagens, nomeadamente:

Tabela 4. As personagens do Programa Eu e Os Outros (adaptação SICAD, s/d)

Nome	Idade (anos)	Características
Maria	15	É uma jovem de natureza tranquila que se interessa por causas sociais. Pode -se dizer que é uma pacifista, detesta conflitos e discussões, ainda assim é muito extrovertida e dá -se bem com toda a gente.
Daniel	16	Nasceu em Macau, mas depois do divórcio dos pais, vive com a mãe e a irmã. Tem um irmão de 19 anos que vive com o pai, que é advogado. É dado à gabarolice, mas também é alegre e criativo. É a favor da liberalização das drogas.
Sabrina	18 (vai fazer)	Vive numa família numerosa de nível socioeconómica médio-alto: os pais são médicos e tem mais cinco irmãos. Interessa -se por moda, daí o investimento contínuo na sua imagem e sonha em vir a ser modelo. É boa aluna, tem ambição na área de medicina. É uma jovem católica praticante e gosta de se envolver em projetos de voluntariado.
Jamal	17	Nasceu em Angola, mas atualmente vive com o pai, madrasta e o seu irmão Emanuel, em Portugal. Está no 12º ano, contudo ainda não decidiu o seu projeto de vida. Praticante fervoroso de <i>surf</i> e apreciador de música. Um dos seus maiores medos é que aconteça alguma coisa às pessoas de quem gosta.
Emanuel	13	É o irmão mais novo do Jamal, filho de um segundo casamento do pai. É “gorducho” e pouco dado ao exercício. O seu grande interesse é a informática, o que resulta em navegações durante horas pela <i>Internet</i> . É um jovem reservado e gostava de já ser grande e não ter de passar pelo processo de crescimento.
Catarina	15	É desconfiada, meio casmurra, um pouco revoltada e com dúvidas em relação à sua orientação sexual. Vive numa família de nível socioeconómico médio, com a mãe e com o irmão de 17 anos. Os pais estão separados e não têm qualquer tipo de relação. Ambos reconstruíram a sua vida afetiva, mas a mãe não se voltou a juntar com ninguém e as relações que ocasionalmente surgem, não duram muito tempo.
João (Patas)	16	Vive numa família de nível socioeconómico médio-baixo com os pais, dois irmãos e uma avó. É um jovem de carácter brusco e conflituoso, impulsivo, gosta de correr riscos, mas é frontal e fiel aos amigos.
Martim	19	Vive com o pai que é gestor e a mãe que é professora. Tem dois irmãos que já não vivem com os pais. Ainda frequenta o 12º ano após interrupção da escolaridade, pois teve um acidente de viação que resultou na paralisia dos membros inferiores, o que não o impediu do seu gosto pelo basquetebol (adaptado). É novo na cidade.
Alice	13	É filha única, muito independente, passando por vezes como refilona. A mãe é artista plástica e o pai é advogado. É indecisa em relação ao seu futuro, mas tem claro o seu interesse por temas ligado ao ambiente. Tem um problema de cleptomania que não conta a ninguém.

⁷ SICAD. (s/d). *Programa Eu e Os Outros: As personagens principais (versão agosto de 2022)*. Disponível em: https://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/Eu_e_os_outros_personagens_v22.pdf.

Em Apêndice LIV, encontram-se as imagens de cada uma das personagens.

6.4.3. As Temáticas⁸

As temáticas presentes no Programa subdividem-se em dois contextos:

- As **SPA**, onde consta o tabaco, o álcool, os anorexígenos, os esteroides anabolizantes, a canábis, a heroína, a cocaína, o *ecstasy* e os alucinogénios, o enquadramento legal e a rede de respostas associado ao consumo destas substâncias.
- A **Adolescência**, onde se trabalha as relações intergeracionais, os comportamentos alimentares, a dependência da *Internet*, as amizades, a homofobia, as culturas juvenis (estereótipos), o *bullying*, a lealdade familiar, a exploração do trabalho infantil, a sexualidade e a violência no namoro, os contextos recreativos e o suporte do grupo de amigos, o ambiente e o futuro, a cidadania e a pessoa portadora de deficiência.

6.4.4. O Público-Alvo

Este Programa destina-se a todos os jovens com idade compreendida entre os 12 e os 18 anos, podendo adotar duas modalidades: (1) **Individual**, enquanto perspectiva de prevenção indicada ou (2) em **Grupos**, idealmente com o máximo de vinte elementos, contudo, pode estender-se à dimensão da turma a trabalhar. Ou seja, a intervenção pode ser aplicada em contexto escolar, de Atividades de Tempos Livres (ATL) e/ou Associação juvenil, Lares de Acolhimento de jovens, turmas que integrem o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), entre outros. A única questão prende-se com o cumprimento das condições de fidelidade do programa, isto é, a concretização de sete sessões de trabalho de uma hora cada.

6.4.5. Os Materiais

Os materiais que constituem a base do programa são o seu fator diferenciador, essenciais na garantia da consistência e coerência da intervenção, no sentido da sua constante atualização e simultaneamente da proteção dos seus conteúdos, como forma de evitar a sua adulteração ou da utilização indevida dos mesmos (Melo et al., 2016).

O programa disponibiliza assim:

⁸ SICAD. (s/d). *Saber Mais: Programa Eu e os Outros*. Disponível em: https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/SaberMais_ProgramaEu_e_os_outros.pdf.

- **Nove narrativas interativas** construídas em formato *power-point*, com um manual de suporte e um conjunto de documentos de base ao processo de implementação, mediante uma *box* de acesso condicionado por *password*.
- **Versões não Ilustradas** de todas as narrativas direcionada ao processo de formação, permitindo a sua impressão e distribuição como auxílio ao treino de aplicação.
- **Manual** onde constam os conteúdos, propostas de atividades, procedimentos avaliativos e documentos, bem como, *websites* de referência.
- **Compromisso de Participação** é um documento-tipo que define as condições de base que a instituição aderente deverá garantir durante a implementação do programa, devendo a assinatura deste compromisso ser concretizada antes do início da formação inicial, adaptado localmente de acordo com as particularidades da implementação.
- **Outros Materiais** de suporte ao programa, quer na vertente de divulgação, quer na de dinamização e avaliação, entre outros.

Capítulo II: A produção de materiais na prevenção e sensibilização de problemáticas sociais

1. Um novo paradigma social: o papel das novas tecnologias, a cibercultura e as comunidades virtuais

Desde o início, as comunidades e a civilização, acompanham a sociedade desde a sua tenra existência (Mussoi et al., 2007), tendo sido difundida além dos espaços físicos e geográficos, com a Internet e a *World Wide Web* (WWW) (Lisbôa & Coutinho, 2011).

O uso crescente da *Internet* resultou na criação de um novo tipo de organização social, dando origem a um novo conceito “sociedade em rede”, que permite a formação de comunidades virtuais constituídas pela identificação de interesses comuns e que se reflete na constituição de uma nova cultura “cibercultura” e de uma nova forma de relacionamento (Castells, 1999; Corrêa, 2004).

A cultura contemporânea sofreu os seus ajustes sendo caracterizada, atualmente, pelo uso crescente de tecnologias digitais, potenciadora do estabelecimento de uma nova relação entre a prática e a vida social, bem como, o surgimento de novas formas de agregação social de maneira espontânea no ambiente virtual, com práticas culturais específicas que constitui a cibercultura e o ciberespaço, ambiente que ignora definitivamente a noção de tempo e espaço, como barreiras (Corrêa, 2004).

Segundo Lévy (1998), o ciberespaço representa um novo meio de comunicação em que todos podem contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento através da produção e divulgação de informação e conhecimento, associado, de igual modo, à cibercultura, manifestação das práticas, das culturas e das opiniões dos diversos usuários que frequentam os ambientes virtuais (Lisbôa & Coutinho, 2011). É neste contexto de colaboração, que surgem as comunidades virtuais, tendo como suporte a conexão, a partilha, o sentimento de pertença, a formação de laços sociais, bem como a urgência de um propósito comum (Palácios, 1996; Lisbôa & Coutinho, 2011). Esta nova forma de conceber o conhecimento pode ser, de alguma forma, segundo Lisbôa & Coutinho (2011) relacionada com os princípios de Paulo Freire (1984), quando mencionou que *ninguém educa ninguém. (...) Ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (p.63).

A lógica da *Internet* como plataforma de rede social facilita às pessoas a oportunidade de se relacionarem com outros, com quem poderão partilhar interesses, encontrar novas fontes de informação e publicação de conteúdo e opinião. A denominada *Web* social disponibiliza recursos que permitem, a quem tem acesso à tecnologia, a possibilidade de ter uma voz, através de plataformas para o efeito, como o *Facebook*, *YouTube*, *Flickr* e *Twitter*, combinando, deste modo, o poder do capital humano e social com o potencial de comunicação global (Amaral, 2016).

1.1.A influência das novas tecnologias no paradigma social

A evolução da *Web* 1.0 para o formato 2.0 condensa uma mudança na estrutura da *Internet*, ou seja, já não se trata de uma rede estática do modelo tradicional, mas sim, de uma *Web* dinâmica, social e de conversação. As atuais aplicações de *social media* são complexas e multifacetadas do ponto de vista tecnológico, mas simples para interagir, devido à *Web* participativa e colaborativa, que criou funcionalidades e objetos interativos, facilitadores para a criação de novas formas de interação e práticas sociais (Amaral, 2016). O perigo? A fronteira entre o privado e o público começa a ficar ténue.

Atualmente, a nova sociabilidade, enquanto capacidade para construir redes suportada na relação social (Férreol, 2007; Amaral, 2016), é baseada na técnica, multifacetada e estrutura-se em torno de plataformas diversas com novas ferramentas (simples e, simultaneamente, complexas), que integram objetos sociais que promovem novas práticas desde a subscrição, ao *like*, ao *retweet*, ao *to digg*, ao partilhar, que, por sua vez, podem ser definidas como condutoras de ação e interação social.

A multiplicidade de mundos virtuais reflete diferentes propósitos, associado a diferentes tipologias, nomeadamente, **mundos sociais**, orientados à sociabilização e à construção de comunidades virtuais: no **âmbito educativo**, no qual existem vários espaços criados para propósitos educacionais e outros aproveitados para este fim; na **expressão política**, enquanto fóruns de debate, disponível em diversos universos com áreas de especificidade diferentes; **treino militar**, como forma de desenvolver ações de simulação, bem como, **jogos comerciais** (Amaral, 2016).

Os mundos virtuais sociais revelam-se verdadeiras comunidades *online*, mas num sentido mais abrangente, enquanto espaços para troca e construção de conhecimento, trabalho colaborativo, educação, ativismo, negócios. As motivações para um utilizador decidir frequentar um mundo virtual podem ser várias que vão desde interesses comuns, libertação/inibição social e/ou integração/identificação (Amaral, 2016).

1.2.A produção de materiais socioeducativos na prevenção e sensibilização, em contexto social

A presença do corpo e das suas linguagens é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Há que contrariar a ditadura digital. A robótica e a inteligência artificial vão transformar a realidade da vida humana, mas a missão da educação é viver com afetos, sentimentos, e tomar decisões criativas, inesperadas e inteligentes. Segundo Neto (2020) estamos a viver uma situação paradoxal:

“(...) estamos a tentar humanizar os robôs e, ao mesmo tempo, a robotizar a vida humana” (p. 32).

Ao utilizar os recursos tecnológicos em benefício do processo de ensino-aprendizagem, há a possibilidade de ampliarmos o seu uso para além da socialização e do acesso à informação, mas também para o desenvolvimento da própria aprendizagem (Pereira & Henriques, 2017). Para além do indivíduo ter a possibilidade de aceder às informações disponibilizadas na rede, pode ser autor e crítico, com uma postura autónoma em relação ao seu processo de aprendizagem e às suas escolhas, interagindo e participando socialmente. Esta oportunidade aponta para a renovação do próprio ensino formulando uma conceção mais ampla do processo educativo e da sensibilização e prevenção social, permitindo a cada um dos utilizadores a experiência de criticar, de rever, de pensar, de pesquisar, de criar e de saber relacionar o conhecimento teórico com a prática, de provocar o avanço do conhecimento e de (re)construir o conhecimento elaborado (Pereira & Henriques, 2017). É através deste conhecimento que

teremos condições, como indivíduos, de compreender e de nos situarmos na sociedade como cidadãos participativos e responsáveis, compreendendo assim, as novas tecnologias como elementos mediadores para a construção de uma nova representação da sociedade (Pereira & Henriques, 2017).

Num esforço de analisar as implicações sociais da *Internet*, do ponto de vista da comunicação, importa salientar a proposta desenvolvida por Romaní e Kuklinski (2007), uma vez que, defendem que o estudo da Web 2.0 se deve centrar em quatro linhas de investigação fundamentais, nomeadamente (1) *social networking* (2) conteúdos criados e/ou partilhados socialmente (3) organização social e inteligente da informação e, por fim, (4) aplicações e serviços (Amaral, 2016). Isto porque, mais do que espaços na *Internet*, os novos instrumentos de interação mediada são comunidades dinâmicas, que admitem criar redes promotoras da cultura de abertura, participação e interatividade (Amaral, 2016). Assim, estes são os ingredientes que criam ondas convergentes de mudança e inovação.

Parte II. Intervenção Socioeducativa em contexto comunitário e familiar

Capítulo III: A Entidade de Acolhimento e o Projeto Alternativas

1. Casa Vera Cruz ⁹

A CVC, anteriormente designada por Centro Social e Paroquial da Vera Cruz (CSPVC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1971, com o estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, sem fins lucrativos, que surge da iniciativa da Fábrica da Igreja da Vera Cruz e do seu pároco Prior Manuel António Fernandes, com a autorização do Bispo da Diocese.

Deu início à sua atividade a 1 de fevereiro enquanto Centro de Bem Estar Infantil da Vera Cruz, num edifício na Rua do Gravito, cedido pela Câmara Municipal de Aveiro (CMA) a fim de responder às necessidades das famílias em relação às crianças, na valência de Creche (crianças até aos três anos) e Pré-Escolar (dirigida a crianças dos três aos seis anos, com capacidade para 148 crianças). Seis anos mais tarde, em 1977, aquando das necessidades sentidas pela população em dar resposta às crianças em idade escolar fora do período letivo, como férias escolares e atividades fora do horário previsto, a CVC edificou no Largo da Capela do Seixal, em terreno cedido pela CMA, a valência Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Já em setembro de 1997, a CVC abriu um novo equipamento - Edifício Padre Fernandes - onde passaram a funcionar as valências de Creche e CATL.

Numa perspetiva de diversificar a oferta dos serviços prestados à comunidade, a CVC inaugurou uma empresa de inserção, denominada Puro Linho, destinada a mulheres em situação de fragilidade económica, social e cultural, como forma de as integrar no mercado de trabalho. A Puro Linho disponibiliza serviços nas áreas de lavandaria e limpezas, domésticas, comerciais e/ou industriais, disponível a toda a população aveirense.

Com o apoio do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), em 2001, a CVC formalizou o apoio a imigrantes, promovendo a sua integração nas questões relacionadas com os seus direitos e deveres (legislação), retorno voluntário, com a sua legalização (nacionalidade), a procura de trabalho, a aprendizagem da língua portuguesa (educação), reagrupamento familiar, saúde, eventos interculturais, entre outras atividades. Na sequência do trabalho realizado, no mês de março de 2003, inaugurou o Centro Local de Apoio ao Imigrante de Aveiro (CLAI de Aveiro), decorrente da celebração de um protocolo com o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Atualmente este gabinete denomina-se Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM de Aveiro) e alargou o seu leque de atividades.

⁹ Documento *flyer* informativo “*Historial do CSPVC*”, edição 07. 20 junho 2021.

No mesmo ano, 2001, mediante o Acordo Atípico estabelecido com o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Aveiro, a CVC deu origem ao Gabinete Entre Laços, um Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), com o fim de prestar apoio às crianças e jovens em risco e pré-risco, contextualizadas em realidades associadas a problemáticas sociais como delinquência, criminalidade, comportamentos disfuncionais, toxicod dependência, abandono escolar, gravidez precoce, entre outras. Assim, resulta num serviço de apoio especializado a famílias com crianças/jovens, para a prevenção e reparação de situações de risco psicossocial mediante o desenvolvimento de competências parentais, pessoais e sociais das famílias (CVC, 2022¹⁰).

A ausência de formação profissional na população de Aveiro, deu seguimento a um processo de acreditação junto do Instituto Para Inovação Na Formação (INOFOR), atual Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), no ano de 2002, que culminou no reconhecimento da CVC como entidade formadora acreditada, mediante o Despacho n.15868/2002, de 28 de junho. Esta acreditação tem vindo a ser renovada ao longo dos anos, que promove a adaptação e criação de soluções de formação ajustadas, para ativos externos empregados e desempregados, bem como ativos internos, de forma a contribuir ativamente para o desenvolvimento dos indivíduos e organizações.

Em 2003 a CVC avançou para a construção de uma Casa Abrigo para Mulheres vítimas de violência doméstica e seus filhos menores, Casa de Abrigo Vera Vida (CAVV), a qual iniciou o seu funcionamento em Março de 2005, albergando até 16 utentes em simultâneo, providenciando acolhimento, proteção, segurança, informação e empoderamento das Mulheres, através do apoio psicossocial, jurídico, educação, saúde, formação e emprego.

Fruto do trabalho até então desenvolvido, a CMA atribui à CVC uma Medalha de Mérito Social, em 2005. Dois anos depois, no âmbito do desenvolvimento social, deu-se início ao funcionamento do serviço VeraEventos, disponível à comunidade, realizando eventos diversificados, como organização de festas nas instalações da Instituição, à medida de cada pedido.

Em janeiro de 2008 realizou a abertura da Unidade de Inserção na Vida Ativa (UNIVeA), inserida na Rede UNIVA Imigrante (parceria com o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e o Instituto do Emprego e Formação Profissional), a qual foi transformada em Gabinete de Inserção Profissional (GIP) em 2009, que apoia na procura ativa

¹⁰ Documento *flyer* “Apresentação Casa Vera Cruz”, edição 7. 2022.

de emprego, encaminhamento para formação profissional, para entidades de aferição da qualificação escolar e para entidades de recrutamento e empregadoras (CVC, 2022).

No mesmo ano em setembro, deu-se início ao projeto Alternativas, no âmbito da prevenção seletiva dos comportamentos aditivos e dependências em contexto comunitário, dirigido a crianças e adolescentes em situação de risco acrescido, famílias multidesafiadas e agentes educativos, a decorrer até há data (CVC, 2022).

O foco na família levou consequentemente ao foco na saúde e bem-estar do idoso, resultando na estruturação do Clube Veritas, a 1 de junho de 2012, responsável pelo desenvolvimento de atividades e oficinas destinadas a cidadãos com idade superior a 55 anos, a fim de promover um envelhecimento ativo e o convívio intergeracional¹¹.

Com sede no distrito e concelho de Aveiro, a CVC desenvolve atualmente intervenção ao nível da Educação, nas valências de Creche, Pré-Escolar e CATL, de apoio à criança, família e comunidade, abraçando, crianças, jovens e famílias em Risco, desempregados, minorias étnicas, imigrantes, mulheres vítimas de violência doméstica e os seus filhos menores, bem como, apoio aos jovens e as suas famílias, ao nível da prevenção dos CAD's. Com vista à promoção da qualidade de vida da comunidade através de respostas inovadoras, visa ser reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de referência, pioneira na implementação de práticas educativas e sociais de qualidade na procura do bem comum, respeito e a abertura ao outro, a justiça e a equidade, o trabalho em equipa e a entreatajuda, tal como, o profissionalismo e o rigor (CSPVC, 2021). O esforço da Instituição em responder às necessidades resultantes da população, reflete-se numa constante adaptação, inovação e diversificação dos seus serviços, valências e projetos. Pela dimensão dos serviços e o bom funcionamento da equipa de profissionais e valências, requer uma organização eficiente que se traduz no organograma institucional (Apêndice I).

2. Projeto Alternativas

O Projeto Alternativas resultou da candidatura apresentada pela CVC ao Programa de Respostas Integradas (PRI) no Eixo da Prevenção, Cidadania em Saúde e Políticas Saudáveis, assente em modelos compreensivos e de influência social. Encontra-se a decorrer no território aveirense desde 2008, atuando em contexto comunitário, através de uma abordagem sistémica e holística, na prevenção de comportamentos aditivos e dependências com crianças, adolescentes e jovens desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário e profissional,

¹¹ Este projeto, entretanto, foi descontinuado.

oriundos famílias, em contextos vulneráveis; e ainda outros elementos estratégicos da comunidade (cerca de 30 indivíduos) com papel relevante a este nível.

O desenho deste projeto assenta nos princípios da Teoria do Comportamento do Problema de Jessor e Jessor (1977) e na Teoria do Desenvolvimento Social de Catalano et al. (1996). Como tem vindo a ser referenciado e explorado, são diversos os fatores que levam à adoção de comportamentos de risco por parte dos jovens onde se destacam: (i) os **fatores familiares**, que abrangem a “desviância” ou distúrbios psicopatológicos dos pais ou figuras de vinculação, a rutura familiar e a ausência de boa conduta parental (eg., Rutter, 1978; Herbert, 1986; Lyon, 1996; Watts, 2001); (ii) os **fatores escolares**, como a adversidade no ambiente escolar (eg., Rutter, 1978) e o insucesso escolar (eg., Herbert, 1986; Lyon, 1996); (iii) os **fatores intrapessoais** (eg., Rutter, 1978; Herbert, 1986), a baixa autoestima, um locus de controlo externo (eg., Herbert, 1986), o défice de competências cognitivas e sociais (eg., Lyon, 1996); (iv) e, os **fatores sociais**, como o baixo nível socioeconómico, o facto de pertencer a uma minoria étnica (eg., Stiffman, Earls, Dore, Cunningham & Farber, 1996), a relação com pares desviantes e, a presença de uma subcultura criminal na comunidade (eg., Lyon, 1996) (Taveira & Sousa, 2005).

Contudo, Jessor e Jessor (1977) consideram também que os jovens podem procurar os riscos de forma ativa, tendo por base benefícios como a oportunidade de assumir o controlo das suas vidas, expressar oposição à autoridade adulta e à sociedade convencional; lidar com a ansiedade, a frustração e o insucesso escolar e pessoal, conquistar a admissão no grupo de pares e demonstrar identificação com uma subcultura juvenil, bem como, afirmar a sua identidade pessoal, desenvolver a sua maturidade e, marcar uma transição ao nível do desenvolvimento para a vida adulta (Taveira & Sousa, 2005). Complementando a ideologia destes autores, Catalano, et al. (1996), reforçam que se o indivíduo estiver comprometido com as unidades de socialização como família, escola e amigos, maior é a probabilidade do mesmo adotar crenças que irão permitir ajustar o seu comportamento (Cambron et al., 2018).

No decorrer da pandemia, verificou-se um aumento significativo do uso problemático dos ecrãs e do aumento de comportamentos de risco relacionados com esta utilização (por exemplo, as redes sociais e os jogos *online*) e a consequente dificuldade das famílias na sua gestão (Rede Social de Aveiro, 2022). Neste sentido, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências Socioemocionais enquanto fator protetor dos CAD's, o Projeto Alternativas deu início, também, a uma intervenção junto de crianças em idade pré-escolar. A sua intervenção, decorreu em todo o concelho, com especial incidência nas freguesias onde esta problemática é mais evidente, designadamente Glória e Vera Cruz, Cacia,

Esgueira, Oliveirinha, Santa Joana e Eixo e Eirol, resultando no ano de 2020, o desenvolvimento e intervenção junto de 120 crianças e 51 pais/familiares (Rede Social de Aveiro, 2022).

O objetivo geral do Alternativas é prevenir futuros consumos e contribuir para a aquisição e/ou reforço competências pessoais e sociais em crianças e jovens, protetoras na adoção de CAD's (Rede Social de Aveiro, 2022). Consequentemente, estas competências contribuem para a diminuição de comportamentos de risco e para a prática de comportamentos e atitudes mais saudáveis. Ao nível dos objetivos específicos procurou-se:

- Aumentar os conhecimentos acerca dos CAD's, incluindo o conhecimento das respostas locais existentes em 70% da população alvo abrangida
- Aumentar os conhecimentos em 70% das famílias intervencionadas acerca dos CAD's (com e sem substância), contribuindo para que as mesmas reforcem os conhecimentos adquiridos pelos adolescentes e jovens
- Aumentar os conhecimentos em 70% dos adolescentes e jovens intervencionados acerca dos CAD's (com e sem substância) e dos fatores de risco associados
- Diminuir os fatores de risco psicossocial em 30% das famílias intervencionadas, com impacto na intervenção
- Melhorar as competências socioemocionais em 30% dos adolescentes e jovens intervencionados
- Promover o envolvimento de pelo menos 10 jovens num grupo de Jovens Promotores da Saúde com intervenção junto dos pares ao nível da prevenção dos CAD's
- Reforçar as competências socioemocionais em 30% das crianças intervencionadas, especificamente competências de relacionamento interpessoal, autocontrolo e consciência social
- Reforçar em 30% das famílias participantes, competências pessoais, sociais e parentais que fortaleçam os processos de vinculação familiar (CVC, 2021¹²).

Como resultado, no período compreendido entre setembro a junho de 2023, período correspondente ao EC, o Alternativas desenvolveu a sua intervenção junto de:

- 1082 crianças e jovens entre os três e os 19 anos (ação Treino de Competências)
- 20 crianças, jovens e famílias com idades entre os nove e os 58 anos (ação Atendimento Psicossocial)

¹² Informação recolhida a partir da Nota de Candidatura a Renovação do Projeto Alternativas, há data 01 dezembro 2021 (documento não publicado).

- 13 cuidadores com idades compreendidas entre os 32 e os 73 anos, bem como
- 19 jovens entre os 17 e os 19 anos (ação Grupo de Jovens)¹³.

As ações decorreram nos mais diversos formatos, através de:

- **Sessões de Treino de Competências para crianças e jovens**, a implementar no espaço escolar, com turmas referenciadas pelos docentes como prioritárias ao nível da prevenção das CAD's, de acordo com as suas características (mais vulnerabilidades e presença de fatores de risco). As sessões contam a parceria do Agrupamento de Escolas de Esgueira, do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, do Agrupamento de Escolas de Eixo, do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento, do Colégio D. José I e Pré-escolar da Casa Vera Cruz, abrangendo diferentes níveis de ensino.

Todas as sessões foram dinamizadas pela equipa constituída pela Dr^a Telma Gonçalves e pelo Dr. João Paulo, a fim de desenvolver e reforçar as competências Socioemocionais, instrumento fundamental na prevenção de comportamentos de risco, associados às CAD's. Na globalidade, as turmas intervencionadas apresentavam elementos com fatores de risco identificados, como (i) baixos níveis de autoestima e autoconceito, (ii) problemas de comportamento como dificuldades na autorregulação emocional, no controlo da agressividade e impulsividade, (iii) dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, (iv) limitação na identificação de comportamentos que comprometem a saúde e (v) dificuldade na seleção de atitudes que contribuem para a saúde (Rede Social de Aveiro, 2022).

Para além da intervenção formativa, dinamizou-se com os grupos atividades de caráter lúdico e recreativo, indo ao encontro dos objetivos anteriormente mencionados. Esta intervenção consistiu na aplicação de programas de treino de competências, adequados às características e faixa etária dos grupos, nomeadamente, o Programa “Eu e os Outros” e “Trilhos”, DROPI e adaptações do programa “Gerações” e “Prevenir a Brincar”. Acresce ainda a realização de sessões informativas e de sensibilização junto de grupos alvo, de acordo com as necessidades identificadas, como a intervenção através da dinâmica Grupo de Pares.

- **Ateliers de Treino de Competências para Crianças e Jovens:** intervenção junto de grupos de crianças, adolescentes e jovens, com particular vulnerabilidade e fatores de risco pessoais, familiares e sociais.
- **Espaço de Acompanhamento Psicossocial Jovens e Famílias** (Apoio Psicossocial e Satisfação das Necessidades Básicas): intervenção junto de jovens com fatores de risco

¹³ Valores solicitados à Dr^a Telma Gonçalves, orientadora local.

acrescido tendo em conta à adoção de CAD's e suas famílias; avaliação, diagnóstico e intervenção psicológica e social das situações identificadas e sinalizadas, com a perspetiva de dar uma resposta adequada às necessidades individuais e/ou familiares.

- **Laboratório de Conhecimentos** (Sensibilização e Informação): desenvolver um conjunto de atividades (*workshops*, ações de sensibilização e informação, debates) dirigidas a elementos significativos da comunidade sobre a temática dos CAD's, com vista a envolver a comunidade em ações preventivas, aumentando a sua literacia em saúde.
- **Laboratório dos Materiais** (Produção de Materiais): elaboração e divulgação de materiais informativos destinados a crianças, jovens, a famílias e outros elementos da comunidade, relacionados com a prevenção dos CAD's, que serão divulgados nas redes sociais e no *website* do projeto.
- **Grupo de Jovens Promotores da Saúde** (Grupo de Pares): constituição, formação e acompanhamento de um grupo de jovens que possam assumir-se enquanto agentes ativos na educação entre pares, ao nível da prevenção de CAD's na adolescência e juventude (CVC, 2021¹⁴).

Pela dimensão do seu trabalho e respostas comunitárias que disponibiliza conta com diversas parcerias a indicar:

- **IPSS Florinhas do Vouga:** na sinalização e encaminhamento; partilha de informação relevante em situações de acompanhamento; divulgação do projeto.
- **Cruz Vermelha Portuguesa – Del. Aveiro:** sinalização e encaminhamento; partilha de informação relevante em situações de acompanhamento; colaboração.
- **Câmara Municipal de Aveiro e Junta de Freguesia de Esgueira:** divulgação do projeto; colaboração com a CVC na dinamização.
- **CPCJ de Aveiro e ACES Baixo Vouga:** articulação de metodologia de intervenção; partilha de informação sobre situações em acompanhamento; divulgação do projeto; colaboração na dinamização de atividades.
- **Agrupamento de Escolas de Esgueira, Escola Profissional de Aveiro (EPA), Agrupamento de Escolas de Eixo, Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, Agrupamento de Escolas Mário Sacramento:** sinalização e encaminhamento, partilha de

¹⁴ Informação recolhida a partir da Nota de Candidatura a Renovação do Projeto Alternativas, há data 01 dezembro 2021 (documento não publicado).

informação relevante em situações de acompanhamento; divulgação do projeto; colaboração na dinamização das atividades.

Capítulo IV: Projeto de Intervenção Socioemocional em contexto comunitário e familiar “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” – Guia de recursos para capacitação de crianças, jovens e famílias em risco¹⁵

Na vida humana, o jogo apresenta várias facetas conceituais e uma delas é o brincar, desde o jogo exploratório, de ação ao espontâneo e livre. Característico por ser uma linguagem entendível por todos, ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas (Neto, 2020). A este respeito, Papalia, Olds & Feldman (2007, p. 387 cit. Carvalho, 2016) asseguram que “as mudanças nas relações com os companheiros e nos tipos de jogos representam outro avanço no desenvolvimento, à medida que as crianças entram no período escolar”.

O conceito da criança como agente e ator social, uma ideia relativamente recente, marca o reconhecimento institucional de um campo das Ciências Sociais em que a História Social, a Antropologia e a Socialização tornaram-se um triângulo disciplinar de referência nos estudos sobre/com a infância (Qvortrup, 1994; James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Corsaro, 1997; Montandon, 1998; Sirota, 1994, 1998, Ferreira, 2004 cit. Carvalho, 2016).

Na perspetiva de Schaffer (1999), o foco do desenvolvimento social da criança, é a transformação que decorre da idade. Com esta transformação, a criança é cada vez menos dependente ao nível parental e do controlo, que permite, conseqüentemente, no devido curso, desenvolver competências relacionais de amizade, da compreensão das regras de convivência social, bem como, o autocontrolo comportamental. Como parte fundamental e integrante de um projeto, nesta etapa são expostas todas as fases, recorrendo ao processo de diagnóstico, planeamento, aplicação-execução, avaliação, produtos e sustentabilidade.

1. Diagnóstico Local e Organizacional

O Diagnóstico Social e o Plano de Desenvolvimento Social do Município de Aveiro para o período compreendido entre o ano de 2022 a 2024, é um empreendimento da Rede Social do Município de Aveiro (2022) que a Câmara Municipal coordena. Pelo facto de representar o espelho da realidade, como instrumento promotor de crescimento em coesão social, qualidade de vida e desenvolvimento integrado e integral para todos, tem enorme importância na

¹⁵ *Kit* Educativo disponível para fins de avaliação de júri, aquando da defesa pública: <https://drive.google.com/drive/folders/1Vv8o6UjTOAu5SYtHZahTXvsXUdYtznWd?usp=sharing>

construção de projetos, levantamento de necessidades e, conseqüentemente, suporte ao desenvolvimento social local através da identificação de necessidades, deteção de problemas e definição de linhas orientadoras de intervenção social. Para o desenho deste projeto considerou-se duas dimensões deste diagnóstico, nomeadamente os CAD's e os eixos da Infância e Juventude.

1.1.Comportamentos Aditivos e Dependências

O Programa Operacional de Respostas Integradas (PORI) é uma medida estruturante de âmbito nacional que atua ao nível da intervenção integrada na área dos CAD's, com o objetivo de potenciar as sinergias disponíveis no território nacional, quer através do desenvolvimento e implementação de metodologias de diagnósticos que fundamentem a intervenção, quer através da implementação de Programas de Respostas Integradas (PRI's), assentes nos princípios da territorialidade, da integração, da parceria e da participação que constituem o quadro de orientação estratégica definido pela Organização Internacional do Trabalho, para o contexto da luta contra a pobreza e exclusão social (SICAD, s/d).

O PRI é um programa de intervenção específico que integra respostas interdisciplinares e multissetoriais, com alguns ou todos os tipos de intervenção (prevenção, dissuasão, redução de riscos e minimização de danos, tratamento e reinserção) e que decorre dos resultados do diagnóstico realizado num território identificado como prioritário (SICAD, s/d).

No contexto envolvente, o PORI valoriza a necessidade da integração das atuações, numa perspetiva de conjugação de esforços dos intervenientes, de rentabilização de recursos locais, pelo estabelecimento de parcerias, reforçando a autonomia dos "territórios" para a resolução de problemas, permitindo promover a realização de intervenções coerentes e sustentáveis no tempo (SICAD, s/d). Em Aveiro, cofinanciou três projetos, cujas intervenções incidem sobre três áreas, nomeadamente, a Prevenção, a Reinserção e a Redução de Riscos e Minimização de Danos, salientando-se o Projeto Alternativas na primeira área de intervenção.

1.2.Plano de Desenvolvimento Social 2022-2024 de Aveiro

1.2.1. Infância e Juventude

Atualmente falar sobre infância e juventude pode ser polémico por vários motivos, como os diferentes contextos, experiências, parentalidade, rotinas e hábitos, inclusive cultura. Infância e Juventude é todo o mundo da/com e pela criança/jovem, a quem vão permitindo ao adulto, entrar.

Em Portugal no ano de 1990, ratificou-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que se constituiu como o tratado de direitos humanos com maior número de Estados, no qual se reconhece a universalidade dos direitos da criança e jovem, bem como o compromisso de promover a sua implementação e de respeitar, proteger e garantir estes direitos a todas as crianças e jovens (Estratégia Nacional para os Direitos da Criança - ENDC 2021-2024 cit. Rede Social de Aveiro, 2022). Como forma de cumprimento dos objetivos pré-definidos, estabeleceu-se no âmbito da ENDC as seguintes prioridades:

- **Prioridade I:** Promover o bem-estar e a igualdade de oportunidades
- **Prioridade II:** Apoiar as famílias e a parentalidade
- **Prioridade III:** Promover o acesso à informação e à participação das crianças e jovens
- **Prioridade IV:** Prevenir e combater a violência contra crianças e jovens
- **Prioridade V:** Promover a produção de instrumentos e de conhecimento científico potenciadores de uma visão global dos direitos das crianças e jovens.

Para além das instituições e entidades e nas quais se inserem as IPSS, os estabelecimentos de ensino, os serviços de saúde, forças policiais, entre outros serviços de base comunitária, salienta-se nesta matéria, a intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro (CPCJ de Aveiro).

Entre 2017 e 2021, a CPCJ instaurou um total de 1380 processos, o que perfaz uma média de 270 novos processos/ano, número que inclui processos reabertos, transitados e transferidos por outras CPCJ (Rede Social de Aveiro, 2022). No que concerne às problemáticas que deram origem à abertura de processos de promoção e proteção, e desde que foi realizado o último diagnóstico social de Aveiro, os dados disponíveis relativos aos anos entre 2019 e 2021, apontam para os mais diversos resultados, dos quais saliento:

Tabela 5. Problemáticas Sinalizadas na CPCJ de Aveiro (Relatórios Anuais, 2021 cit. Rede Social de Aveiro, 2022)

Problemáticas sinalizadas na CPCJ de Aveiro [2019-2021]	Ano			Total
	2019	2020	2021	
Ausência permanente ou temporária de suporte familiar ou outro	2	1	3	6
Consumo de bebidas alcoólicas	0	2	1	3
Negligência psicoafetiva	6	2	4	12
Maltrato psicológico ou indiferença afetiva e Privação de relações afetivas e contatos sociais	15	6	13	34

Consumo de estupefacientes	1	4	7	12
Comportamentos graves antissociais e/ou de indisciplina	17	6	25	48
Maltrato físico	7	6	18	31
Negligência, falta de supervisão e acompanhamento familiar	9	11	17	37
Violência Doméstica	73	70	111	254

Importa referir que, face ao quadro exposto, a mesma criança ou jovem pode ser sinalizada mais do que uma vez e por mais do que uma entidade.

Os valores refletem que a pandemia e as fases de confinamento vividas no ano de 2020 trouxeram uma diminuição das situações de perigo comunicadas às entidades, no entanto, verifica-se que o impacto se refletiu no ano seguinte com um aumento significativo das problemáticas reportadas, fruto dos desafios que a situação pandémica provocou em crianças, jovens e famílias, nomeadamente a nível educativo.

Ao nível das respostas sociais existentes no Concelho, dirigidas à infância e juventude salientam-se ainda o CAFAP, o Centro de Acolhimento Infantil, as respostas de creche, pré-escolar e CATL.

Os CAFAP foram criados pelo Instituto da Segurança Social, I.P. tendo como objetivo diagnosticar, prevenir e reparar situações de risco psicossocial das famílias, procurando em especial a proteção das crianças e jovens que as integram. Na região, o CAFAP Entre Laços é uma resposta da CVC, que prioriza o desenvolvimento das competências parentais, pessoais e sociais; o reforço das dinâmicas relacionais e rotinas de qualidade e a capacitação das famílias; a potencialização da melhoria das interações familiares, contribuindo para o equilíbrio afetivo, emocional e relacional das famílias; moderar a influência dos fatores de risco, prevenindo situações de rutura das crianças e jovens do seu meio; aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual reforçando consequentemente, a qualidade das relações familiares com a comunidade; identificar os recursos e formas de acesso, contribuindo assim para o enquadramento socioinstitucional dos agregados familiares (Rede Social de Aveiro, 2022).

Em Aveiro, o CAFAP funciona em duas modalidades distintas:

- **Preservação Familiar:** intervenção junto e com as famílias de crianças e jovens em risco no sentido de prevenir a retirada dessas crianças ou jovens do seu meio natural, da sua família. Nesta modalidade, o CAFAP acompanhou 32 famílias, oriundas de diferentes freguesias, na sua maioria monoparentais com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, nos anos 2019 e 2020 dando resposta a diferentes entidades e

problemáticas. Em termos de avaliação de impacto da intervenção desenvolvida pelo CAFAP, medido através da redução do risco e da medição do número de fatores de risco presentes antes e no final da intervenção, verifica-se que em 80% das situações foi possível reduzir o nível de risco psicossocial (Rede Social de Aveiro, 2022).

- **Reunificação Familiar:** intervenção com famílias aquando do regresso da criança/jovem ao seu meio familiar, particularmente nos casos em que estejam em acolhimento institucional ou família de acolhimento. No que diz respeito à modalidade Reunificação Familiar, nos anos 2019 e 2020, o CAFAP acompanhou 31 famílias, dando resposta a 15 pedidos da CPCJ de Aveiro, 15 pedidos do Tribunal de Família e Menores de Aveiro e um da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Quanto às problemáticas sinalizadas, a negligência parental e os problemas de comportamento registam o maior número com 16 e 12, respetivamente. Em termos de avaliação de impacto da intervenção desenvolvida pelo CAFAP, medido da mesma forma que na modalidade anterior, verifica-se que em 67% das situações foi possível reduzir o nível de risco psicossocial (Rede Social de Aveiro, 2022).

Na sessão que decorreu a 14 de fevereiro de 2022, alguns dos problemas identificados entre os anos 2019 e 2021 foram ajustados, sobretudo a “falta de respostas ao nível da saúde mental para apoio emocional a crianças/jovens e suas famílias” (Rede Social de Aveiro, 2022 p. 138).

Os parceiros registaram como consequências da pandemia o agravamento das questões de saúde mental como a desordem emocional dos pais e das crianças e jovens face à exigência emocional vivida durante este período; a dificuldade de relacionamento familiar decorrentes da intensidade da interação familiar, sentidas pelo teletrabalho e telescola, por exemplo; alterações no desenvolvimento psicomotor e linguístico nas crianças; alimentação mais calórica e menos saudável, com recurso ao *fastfood* e *takeaway*; crianças mais reativas e insatisfeitas; adolescentes mais revoltados pelas limitações impostas pelo confinamento; dificuldades em ativar os mecanismos de defesa e os estilos defensivos dos jovens face às privações da pandemia que limitou a liberdade e desenvolvimento pessoal, social e cultural (Rede Social de Aveiro, 2022).

Como se constatou anteriormente, surgiu um aumento significativo da violência familiar e problemas de comportamento desviante, que representam, conseqüentemente, o aumento da violação de direitos, fenómeno urgente para o trabalho ao redor da gestão emocional, desde a primeira infância, resultado do impacto da privação de contatos e relações afetivas significativas e de suporte familiar. Neste contexto, foi identificada a necessidade de equipas interdisciplinares nas escolas nos vários níveis de ensino, o reforço dos programas de prevenção

e a otimização da disciplina de cidadania. Simultaneamente, considerou-se prioritária a existência de mais respostas e de uma intervenção mais rápida, eficiente e concertada ao nível da intervenção precoce, principalmente, o de “capacitar as famílias e os profissionais para desenvolvimento integral das crianças” (Rede Social de Aveiro, 2022 p. 138), através:

- Do reforço das respostas ao nível da saúde mental para apoiar crianças/jovens em contexto familiar escolar através da criação de equipas multidisciplinares
- Da inclusão de uma componente de gestão de emoções nas atividades de apoio à família, desenvolvidas nas escolas
- Da criação de uma linha de apoio/aconselhamento dirigida a jovens
- Da conservação de ações de desenvolvimento de competências parentais para melhor acompanhamento das crianças/jovens
- Da promoção de ações de sensibilização/informação sobre cuidados de saúde na infância/adolescência
- Da melhoria dos espaços exteriores das instituições, para maior usufruto e desenvolvimento de atividades ao ar livre
- Da criação de espaços lúdicos e desportivos nas freguesias
- Do reforço de atividades de desporto escolar.

Outra das preocupações que surgiram e tem vindo a ser enunciada foi a adoção dos CAD's em idades cada vez mais precoces, bem como, o aumento das dependências sem substância como a exposição excessiva ao uso das tecnologias/videojogos, refletindo-se no aumento do *gaming* e *gambling*, no aproveitamento das tecnologias para potenciação do *ciberbullying*, através das quais os jovens criam perfis e desenvolvem comportamentos hostis e de violência (Rede Social de Aveiro, 2022). Para o efeito, estabeleceu-se como prioridade o “contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, diminuindo os comportamentos de risco” (Rede Social de Aveiro, 2022 p. 139), visando:

- Reforçar sessões de treino de competências dirigidas a pais/cuidadores das crianças sobre fatores de proteção associados aos CAD's e o desenvolvimento de Ações de formação dirigidas a pessoal docente e não docente, no âmbito igualmente dos CAD's
- Manter a intervenção em contexto recreativo, ao nível da redução de riscos associados aos CAD's
- Continuar a promover uma intervenção integrada e articulada entre entidades que intervém no âmbito dos CAD's, desde as IPSS, as Forças de Segurança, o CRI, a CMA e/ou Segurança Social

- Desenvolver ações de literacia digital e utilização segura da *Internet* para crianças/jovens, famílias e profissionais.

1.3. Identificação de Necessidades de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de crianças, jovens e famílias em risco: uma Análise SWOT

Com base na observação, na análise da realidade e nos diálogos estabelecidos com a orientadora local, a Dr^a Telma Gonçalves (educadora social), realizou-se um levantamento de necessidades, recorrendo à estratégia da Análise SWOT- *Strengths* (Forças); *Weaknesses* (Fraquezas); *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças), permitindo a criação de um espaço aberto a sugestões de melhoria, garantindo todas as condições para implementar e garantir a sustentabilidade do Projeto, exposta na tabela 6.

Tabela 6. Análise SWOT – Levantamento de Necessidades ao nível do desenvolvimento de competências socioemocionais

S (Pontos fortes)	• Público-alvo diverso e variado.
	• Temáticas pertinentes.
	• Projeto valorizado pela comunidade e agentes educativos.
	• Interesse pela área dos Comportamentos Aditivos com e sem substância.
W (Pontos fracos)	• Limitação de tempo para dinamização e planificação de atividades, face ao estatuto trabalhador-estudante.
	• Impossibilidade de comparecer a todas as sessões e atividades dinamizadas pela equipa.
O (Oportunidades)	• Desafio de conciliar trabalho com estágio, de modo a corresponder às expetativas e realização de tarefas propostas.
	• Possibilidade de intervenção e construção de materiais.
	• Construção de materiais pertinentes para o desenvolvimento do Projeto.
	• Importante para o desenvolvimento pessoal e profissional.
	• Cumprimento de carga horária estipulada, face à condição de trabalhador-estudante.

T (Ameaças)	<ul style="list-style-type: none"> • Os inúmeros projetos existentes tendo por base o desenvolvimento de Competências Socioemocionais.
-------------	---

2. Planificação

A planificação como enfatiza Serrano (2008) requer “saber onde estou ou qual o ponto de partida, com que recursos posso contar e que procedimentos vou utilizar para alcançar as metas, mediante a realização de atividades que desenvolvam os objetivos programados a curto, médio e longo prazo” (p. 37).

Alienando a criatividade da equipa e a análise de necessidades, surgiu o Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, que se fundiu num *Kit* Educativo da nossa autoria - Gisela Oliveira (pedagoga) – supervisionado tecnicamente pela nossa orientadora Telma Gonçalves (educadora social) e João Paulo (psicólogo). Este *Kit* caracterizou-se pelo seu molde divertido, criativo e versátil, permitindo conversar e compreender os aspetos que são determinantes na idade das escolhas e das decisões, dado que sensibiliza para o uso equilibrado das tecnologias e da importância do tempo dedicado à família, enquanto ferramenta útil e complementar na educação das crianças e jovens.

O objetivo primordial foi promover a coesão familiar e a utilização saudável dos ecrãs, integrando um conjunto de atividades e contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças, jovens e famílias, dotando “miúdos e graúdos” de estratégias, ferramentas e conhecimentos sobre os outros e sobre si mesmos. Na lente profissional de Ferreira (2011), tendo por base as competências do educador social, o Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” visou proporcionar as ferramentas necessárias para que as famílias reconheçam a importância da aquisição destas competências e, inclusivamente, potenciar a aquisição de novas aptidões, favorecendo o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, do autoconhecimento, das relações familiares e sociais, dotando de estratégias que permitam a superação e a resolução das crises no seio familiar e social (Almeida et al., 2016).

2.1. Do Brainstorming à Implementação

A primeira fase do projeto, a **preparação**, consiste na integração do espaço da CVC, através da entrevista inicial, o conhecimento dos espaços envolventes e profissionais responsáveis pelo decorrer do Projeto Alternativas. Como forma de preparar devidamente a intervenção, tornou-se fulcral a leitura bibliográfica como as características do projeto, o guia da sua candidatura, o público-alvo, entre outros aspetos essenciais para o seu bom

entendimento. Conforme mencionado anteriormente, a componente literária permitiu de igual modo, o levantamento de necessidades, o que encaminhou para a direção das componentes Socioemocionais a desenvolver em famílias, jovens e crianças em situação de risco, exigindo o planeamento e organização da intervenção, o desenho dos instrumentos responsáveis pelo cumprimento dos objetivos e metas definidos, bem como a apresentação do manual para aprovação. Nesta última etapa, definiu-se como prazo de entrega, o final do mês de março, de modo a garantir o apoio e aprovação da entidade SICAD, fundamental para a componente prática do projeto a decorrer no mês de abril e junho.

A *segunda fase*, a **execução**, envolveu a elaboração do manual e exigência de conhecimentos gráficos, multimédia e organizacionais. O objetivo era a produção de um instrumento hábil, de fácil compreensão e versátil para todos os espaços e públicos que se justifique. A implementação do *kit* decorreu em duas datas distintas. A primeira sessão de intervenção decorreu no dia 13 de abril, abrangendo cinco crianças com idades compreendidas entre os sete e doze anos, contando com a aplicação de duas atividades do *kit* educativo. A segunda e a última sessão, decorreu há data de sete de junho, junto de quatro crianças (três delas, já presentes na sessão anterior) com idades compreendidas entre os sete e doze anos, de igual modo.

A *terceira fase*, a **avaliação**, estendeu-se ao longo de todo o período de estágio curricular, uma vez que agrupa o diagnóstico do contexto, a avaliação processual e final, bem como, a avaliação de impacto e sustentabilidade. Para além da componente avaliativa, contemplou a entrega do material enquanto recurso para as famílias envolvidas e instituição. Em suma, a última fase, a divulgação, corresponde ao momento de divulgação dos resultados através da apresentação do relatório à comunidade científica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, representada pelos respetivos júris e profissionais da comunidade escolar do local de estágio.

2.2. Objetivos Gerais e Específicos

Os objetivos como o próprio nome sugere, dizem respeito ao que efetivamente se pretende alcançar, ou seja, quais os propósitos. Para o efeito, procurou-se que os mesmos fossem claros, formulados numa linguagem compreensível, realistas, com a metodologia escolhida e cumprindo a calendarização desenhada e, por fim pertinente com o problema previamente identificado (Serrano, 2008). O presente projeto de intervenção foi fundamentado na leitura científica da realidade e do problema identificado, norteando-se por quatro objetivos gerais e cinco objetivos específicos, a notar:

Objetivos Gerais

- Construir espaços e momentos educativos, seguros e saudáveis para crianças, jovens e famílias em risco
- Compreender a importância do desenvolvimento de competências Socioemocionais em crianças, jovens e famílias em risco
- Compreender as necessidades individuais das crianças e jovens
- Criar práticas de educação emocional e parental positivas.

Objetivos Específicos

- Utilizar o *kit* educativo, de modo a promover o crescimento saudável de crianças e jovens;
- Desenhar atividades que promovam o desenvolvimento das necessidades das crianças e jovens;
- Dotar a CVC e o Projeto Alternativas de recursos e estratégias de intervenção;
- Avaliar o perigo do uso incorreto dos ecrãs em crianças, jovens, famílias e agentes educativos;
- Utilizar o lúdico como instrumento de promoção e melhoria da qualidade de vida de crianças, jovens e famílias.

2.3. Metas

Para o Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, estabeleceu-se à *priori* as seguintes metas:

- Construir 26 atividades, contemplando uma componente teórico-científica, planificação, materiais e avaliação;
- Desenvolver e aplicar as atividades a pelo menos 10 crianças;
- Desenvolver e aplicar cerca de 50% das atividades que constituem o *kit*.

2.4. Estratégia Pedagógica

A metodologia a utilizar neste projeto é de teor participativo, colaborativo, didático, educativo, versátil, flexível, ativo e orientado para as necessidades e interesses das crianças e jovens. Assim, a metodologia do Projeto “Em Terra digital quem conversa em família, é rei!” foi desenhada para compreender as especificidades do público com o qual nos propusemos intervir, tendo como recurso de inspiração o Manual de Educação para os Direitos Humanos

para as crianças e jovens, o *Compasito*, do Conselho da Europa (Flowers, 2009). O *kit* educativo foi estruturado nos seguintes parâmetros: frase inspiradora, introdução, tabela sinótica, objetivos, recursos, descrição, regras, dicas facilitadoras, materiais, avaliação e reflexão, fundamentais para o tempo de qualidade em família, promotores de igual modo, de um uso saudável dos ecrãs. Sendo o foco a intervenção junto de crianças e jovens, procurou salvaguardar-se que em todas as atividades um discurso e linguagem acessíveis e positivos, tornando o *design* intuitivo e apelativo, tendo por base os seguintes modelos de aprendizagem: o **Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência**, desenvolvido por Dunst (2000, 2005; Almeida, 2011), a **Teoria Cognitiva Social** de Albert Bandura (1986; Azevedo, 1997) e **Teoria da Aprendizagem Experiencial** de Kolb (1984; Pimentel, 2007).

2.4.1. Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência de Dunst

Um dos modelos que se adotou, foi o Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência, desenvolvido por Dunst (2000, 2005; Almeida, 2011). Este modelo tem por base quatro componentes:

- As oportunidades de aprendizagem da criança/jovem
- O apoio às competências dos pais
- Os recursos da família/comunidade
- As práticas de ajuda centradas na família.

Para além das componentes descritas, agrega três elementos:

1. Os **cenários de atividade diária**: espaços comuns em que ocorrem as atividades diárias da família e/ou da comunidade, com as suas características sociais e físicas, que incluem a interação da criança e jovem com os indivíduos e o meio físico;
2. Os **estilos de interação parental**: forma como estes respondem, interagem, apoiam e encorajam a criança e o jovem;
3. As **oportunidades de participação** dos pais (aqui estão incluídos cuidadores e outros adultos responsáveis pelo jovem/criança): interações entre os adultos e os elementos das suas redes de apoio, que influenciam as suas atitudes, crenças e comportamentos, com efeitos na interação adultos-jovens/crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento destes.

Estes elementos são os que vão permitir operacionalizar as práticas que proporcionam a otimização do desenvolvimento da criança/jovem (Wilson & Dunst, 2005; Almeida, 2011).

2.4.2. Modelo de Aprendizagem de Bandura

Tratando-se de um *kit* destinado à comunidade feito pela comunidade, considerámos que seria fundamental abordar a Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura (1986), uma vez que, pretende ser uma teoria compreensiva do comportamento humano, fundamental na interação, aprendizagem e boa convivência.

Segundo Schunk (1991), a Teoria Cognitiva Social assenta em alguns pontos básicos, tais como:

- a. A explicação dos processos de agência humana no quadro da reciprocidade triádica: a **reciprocidade triádica**, representada na figura 4, relaciona interações recíprocas entre três espécies de fatores: os fatores pessoais (como as dimensões afetivas e cognitivas da personalidade), os comportamentos e as variáveis ambientais.

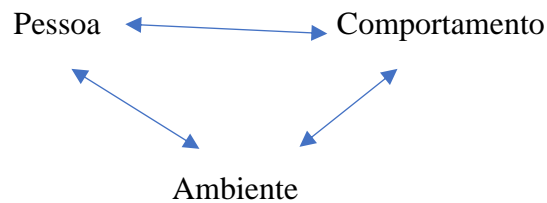


Figura 4. Modelo de reciprocidade triádica (Adaptado de Bandura 1986, p. 26 cit. Azevedo 1997)

- b. A **distinção entre aprendizagem e desempenho**: Os indivíduos podem aprender vários tipos de conhecimento sem expressar externamente esses conhecimentos no momento da aprendizagem. Isto é, na aprendizagem por observação, a aprendizagem pode acontecer sem qualquer ensaio ou tentativa de resposta.
- c. A distinção entre **aprendizagem atuante e vicariante**: Na aprendizagem atuante, o sujeito aprende experimentando as consequências das suas ações e recebendo a influência das suas consequências, designadas como reforço. Estas consequências operam, não através do reforço entendido como fortalecimento mecânico dos comportamentos, mas do que fornece incentivos motivadores e informação sobre a correção da resposta. Na aprendizagem vicariante, o sujeito aprende através da observação, leituras ou por outros instrumentos. Também aqui, a observação explica as mudanças no desempenho através da formação de expectativas. Em regra, as aprendizagens complexas envolvem simultaneamente a aprendizagem atuante e a vicariante. A aprendizagem por observação e imitação é frequentemente designada por modelação, apresentando modelos vivos, que são pessoas, e modelos simbólicos, que correspondem a modelos apresentados oralmente, por escrito, ou por outras vias audiovisuais.

- d. A **teorização da modelação**: Há modelação através da **aprendizagem observacional** de um novo comportamento, quando o observador demonstra um novo comportamento, que antes, mesmo quando motivado, não tinha probabilidade de ocorrência. Neste caso, o modelo oferece informação necessária à aprendizagem do novo comportamento. Há modelação através da **facilitação** dum comportamento anteriormente aprendido, quando a modelação dá origem ao decorrer de um comportamento que antes não se manifestava por falta de motivação suficiente. A modelação, neste caso, serve de indução para que o observador adote determinados comportamentos socialmente aceites. Por exemplo, se ao entrar na sala de aula um estudante vê todos os colegas com o manual aberto, ele tenderá a fazer o mesmo. A modelação por **inibição** ou **desinibição** dum comportamento anteriormente aprendido faz-se quando a observação dum modelo fortalece ou enfraquece inibições sobre comportamentos anteriormente aprendidos. Nesta situação não estamos perante comportamentos socialmente neutros como acontecia na facilitação de resposta.
- e. A **reformulação do conceito de reforço**: O reforço é identificado com as consequências do comportamento. Conforme mencionado anteriormente, as consequências de ações passadas influenciam o comportamento futuro, em virtude dos valores de informação e de incentivo que veiculam. Deste modo, o reforço mantém eficácia já que as consequências do comportamento são geradoras de expectativas já oferecem informação sobre a correção e desejabilidade da resposta e a probabilidade de resultados semelhantes no futuro.
- f. O papel da percepção de **autoeficácia** na motivação do comportamento: A autoeficácia caracteriza-se por ser a percepção das próprias capacidades para produzir ações. Esta teoria defende que a percepção de autoeficácia ou competência em conjunto com a percepção de autocontrolo têm um papel importante na motivação e no desempenho, influenciando o esforço aplicado, a persistência e a aprendizagem (Bandura, 1986).

Neste sentido, Bandura (1982) refere quatro principais pistas de autoeficácia, nomeadamente:

1. **Experiência atuante** no desempenho anterior da tarefa e na consecução de objetivos. Os êxitos e fracassos que resultam do desempenho aumentam ou diminuem a percepção de eficácia.
2. **Experiência vicariante**: a assistência ao desempenho com sucesso de outras pessoas consideradas semelhantes ao sujeito ajuda a estabelecer um padrão de autoeficácia.
3. **Persuasão verbal ou crença induzida na capacidade de desempenho**: as informações de pessoas que nos transmitem confiança sobre as nossas capacidades vêm complementar a informação diretamente obtida.

4. **Sintomas fisiológicos:** as sensações de tensão, fadiga ou excitação também são indicadores fundamentais das nossas capacidades. Estas fontes de informação não atuam diretamente sobre a autoeficácia, ainda assim deverão ser tomadas em consideração na medida da capacidade, do esforço, da dificuldade da tarefa, da ajuda do adulto, e o padrão de sucessos e fracassos (Azevedo, 1997).

2.4.3. Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb

Ao longo da nossa vida fomos crescendo e desenvolvendo competências através das mais diversas formas, mas torna-se evidente que a experiência adquirida no processo, permitiu um melhor desenvolvimento dessas mesmas competências. É neste sentido que referenciamos Kolb (1984), criador da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem experiencial pode ser definida como um processo de aprendizagem no qual o conhecimento resulta da combinação de refletir e transformar uma experiência. Para o efeito, o autor desenvolveu um ciclo de aprendizagem, que integra quatro modelos adaptativos de aprendizagem:

1. **Experiência Concreta (EC):** esta fase é característica por ser onde começa o processo, com o objetivo de estimular as próprias opiniões, teorias e sentimentos de cada criança e jovem. Na maioria dos casos, essas respostas são extraídas da experiência anterior da criança, e não da aprendizagem escolar (Flowers, 2009).
2. **Observação Reflexiva (RO):** encoraja as crianças a articular os seus sentimentos e reações (Flowers, 2009). Por exemplo, quando na seção "Reflexão" de cada atividade do *kit*, as crianças respondem a perguntas abertas que convidam a uma ampla gama de opiniões pessoais num contexto sem julgamento.
3. **Conceitualização Abstrata (AC):** incentiva as crianças e jovens na procura de implicações conceituais, além da experiência da atividade, fundamentais para aplicar em situações futuras (Flowers, 2009). No fundo, caracteriza-se por ser um conjunto de ações de comparação com realidades semelhantes, bem como, a generalização de regras e princípios, com o objetivo de estabelecer sínteses de conhecimento a partir da troca de opiniões, resultando num tronco comum de ideias partilhadas (Pimentel, 2007). Estas situações poderão estar visíveis nos momentos de conversa aberta no final da atividade ou até mesmo durante, quando o intuito é a análise de eventos passados, ou identificação de situações como "Já te aconteceu alguma vez, uma destas situações?".
4. **Experimentação ativa (AE):** a última fase é a repercussão das aprendizagens em experiências reais. Caracteriza-se pela aplicação dos conhecimentos e processos de

pensamento obtidos, refletidos, explicados e generalizados (Pimentel, 2007). Assim, o principal objetivo é a criação de relações interpessoais, com destaque à colaboração e ao trabalho em equipa, presente ao longo de todo o *kit*, onde as crianças tomam a liberdade de encontrar respostas nos recursos disponibilizados.

2.5. Calendarização

A calendarização expressa, corresponde ao período de estágio curricular, de setembro de 2022 a junho de 2023. Tem como principal finalidade compreender o decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”.

Assim, é exibido na Tabela 7 o Cronograma do Projeto de Intervenção. Devido ao tempo disponível para a implementação e face à calendarização de atividades pré-estabelecidas da CVC, as atividades decorreram num período específico de calendarização escolar, nomeadamente, nas férias da Páscoa e férias da mestrandia enquanto trabalhadora-estudante, cedidas pela entidade empregadora.

Tabela 7. Cronograma do Projeto de Intervenção “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

Atividades/Tarefas	2022				2023									
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Marc.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Fase I: Preparação														
Integração na CVC														
Leitura Bibliográfica														
Levantamento de Necessidades														
Planeamento e organização da intervenção														
Desenho dos instrumentos														
Apresentação e Aprovação														
Fase II: Execução														
Elaboração do Manual														
Implementação das sessões do projeto														

Reuniões de acompanhamento do projeto														
Fase III: Avaliação														
Diagnóstica														
Processual														
Final – Pós-intervenção														
Entrega do Manual, enquanto recurso														
Impacto e Sustentabilidade da Intervenção														
Fase IV: Divulgação														
Evento de apresentação dos resultados														

2.6. Recursos Humanos e Financeiros

Tanto na planificação como na execução de um projeto de intervenção, é necessária a identificação e explicitação dos mesmos. Embora não seja possível prever no planeamento a dimensão e a precisão dos recursos a utilizar, poderá ser calculada uma estimativa com base nos objetivos e metas a cumprir, garantindo que este pode e é suscetível de ser executado.

Para a elaboração de um projeto é necessário consideramos três tipos de recursos tomando por referência os seguintes: os recursos humanos, materiais e financeiros (Serrano, 2008).

Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos referimos a equipa para a implementação do Projeto, nomeadamente a mestrandia Gisela Oliveira (pedagoga) que se encontrava na fase final do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais. Este projeto, da nossa autoria, contou ainda com a supervisão dos orientadores locais, a Dr^a Telma Gonçalves e o Dr. João Paulo.

Recursos Financeiros

Os recursos financeiros são os mesmos disponíveis para o Projeto Alternativas. Contudo, tendo em conta o projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, apenas serão necessários a impressão e os materiais associados às atividades presentes no *kit*, até ao momento, o único custo.

Uma vez que o estilo gráfico e organização ficou ao nosso critério, bem como, a distribuição às respectivas famílias em momentos estratégicos (consultas de acompanhamento psicossocial, recolha de bens alimentares e/ou vestuário), não se encontram custos associados, para além do previsto.

2.7. Recursos Materiais

2.7.1. Em Terra Digital, quem conversa em família, é rei!” – Guia de recursos para capacitação de crianças, jovens e famílias em risco

As atividades presentes no *kit* Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” são desenvolvidas para crianças com idade mínima de três anos. Todas as atividades compreendem sugestões e possibilidade de adaptação, pelo que considerámos, neste sentido, não estabelecer uma limitação de idades a envolver.

As preocupações da sociedade sobre o comportamento de crianças e adolescentes aumentaram ao longo dos anos. Entre todos os problemas de comportamento em crianças, os problemas de conduta (especialmente associados ao sexo masculino), são os que são frequentemente encaminhados para um profissional de saúde mental, como um psicólogo ou psiquiatra (Lochman et al., 2022). O comportamento agressivo e perturbador, sintoma de comportamentos instáveis e desestabilizadores, é uma das disfunções mais comuns, visível e persistente em criança, que ameaça a longo prazo danos pessoais e efeitos emocionais, não só nas crianças e jovens envolvidos como nas suas famílias e a sociedade, em geral (Lochman et al., 2022).

Neste sentido, salienta-se a necessidade de adoção de modelos de intervenção que se centrem nos fatores de risco e de proteção, associados à competência social a desenvolver com agentes educativos, bem como, às variáveis contextuais de cada família.

Segundo os autores mencionados, e após a análise de inúmeras pesquisas longitudinais, as crianças que desenvolvem problemas comportamentais revelam-se mais propensas a uma série de dificuldades associadas ao seu desenvolvimento, nomeadamente na fase da adolescência e na idade adulta, como a agressão crónica, problemas de conduta, abuso de substâncias, regulação emocional disfuncional, fracasso escolar, problemas com o meio envolvido (relações sociais, como amigos) e crime (Lochman et al., 2022). Assim, intervenções muito precoces (por exemplo, na creche, no pré-escolar ou fase materna) podem ser importantes para interromper o caminho potencial para comportamentos desajustados, disfuncionais e, inclusive, agressividade.

Apesar dos autores supramencionados se focarem no desenvolvimento da agressão nas crianças, importa salientar que todos os comportamentos desregulados se adequam à sua análise de relação entre os laços familiares, intervenção precoce, o papel da Escola e do agente educativo. Ou seja, ao nível familiar, as práticas parentais severas ou deficitárias, como disciplina punitiva, falta de consistência no diálogo, pouca afetividade, envolvimento limitado e agressão física, problemas de saúde mental, e/ou abuso de substâncias, contribuem para o subdesenvolvimento de competência de autorregulação emocional, em crianças e jovens. Aqui, salienta-se a eficácia de intervenções precoces, em creches e/ou jardins de infância focados nos fatores de risco e de prevenção do grupo, visando particularmente os comportamentos de autorregulação das crianças e os comportamentos dos cuidadores/pais.

Nas últimas décadas, os programas universais de prevenção em pré-escola e jardim de infância têm demonstrado que os professores podem treinar as suas próprias competências Socioemocionais, bem como, as das crianças, refletindo-se de igual modo, nos pais, a melhoria das práticas parentais. Neste sentido, considerou-se fundamental a abordagem às crianças, consoante a sua idade de intervenção, agrupando-se as várias atividades, de modo, a corresponder às necessidades de desenvolvimento, em questão:

Tabela 8. Desenvolvimento físico e socioemocional da criança (Flowers, 2009 p. 42)

Idade (anos)	Desenvolvimento físico e socioemocional da criança
6-7	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades ar livre • Tarefas manuais simples, especialmente combinadas com o desenvolvimento de uma habilidade física específica • Desenvolvimento cognitivo e emocional • Experiências físicas • Dificuldade em tomar decisões • Leitura e escrita • Jogo do “faz de conta” • As histórias • Trabalho em equipa.
8-10	<ul style="list-style-type: none"> • Gostam de aprender coisas novas • Mais conscientes das diferenças e desigualdades entre outros • Gostam de resolver problemas jogos de perguntas e respostas • Mais independentes, mas ainda precisam de apoio • Gostam de conversar e discutir coisas com colegas • Mais capazes de cooperar.
11-13	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de pensamento mais abstrato • Preferem atividades complexas que envolvam a criação de estratégias

	<ul style="list-style-type: none"> • Mostram um interesse crescente em eventos sociais e atuais • Gostam de testar os limites de si mesmo e dos outros • Conseguem combinar diversão e seriedade ao mesmo tempo • Surge uma preocupação associada à aparência e opinião do outro • Gosta de cooperar para os objetivos comuns, de trabalho em equipa • São fortemente influenciados pelas atitudes e comportamento dos pares.
--	---

Para a elaboração do presente recurso foi necessário o seguinte material: computador; acesso à *internet*; conta de utilizador para o programa *Canva*; folhas brancas; impressora e tinteiros (disponível no gabinete), bem como, máquina de encadernar. Também esteve associado o transporte institucional das crianças nas situações de intervenção.

Além disso, e para a execução das atividades propostas ao longo do “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, cada atividade desenvolvida complementa os materiais necessários a serem utilizados, como: caneta, dados de jogo, peluche preferido, entre outros.

2.7.2. Ficha técnica

Título:

Em Terra Digital, quem conversa em família é rei!

Autoria:

Gisela Oliveira

Revisão Técnica:

Telma Gonçalves e João Paulo - Projeto Alternativas

Revisão Científica:

Maria do Rosário Pinheiro - Universidade de Coimbra

Data:

abril de 2023

Este “*kit* educativo para toda a família da geração digital” foi elaborado no âmbito do Projeto Alternativas da Instituição Casa Vera Cruz, integrando as atividades de estágio de Gisela Oliveira do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2.7.3. Estrutura do Guia de Recursos

O *kit* educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, surgiu pela necessidade de tudo o que tem vindo a ser referenciado: tempo em família, utilização saudável

e equilibrada dos ecrãs, respeito pelo crescimento da criança, compreensão pelos obstáculos e dúvidas característicos da adolescência, como aspetos fundamentais para se trabalhar a autonomia das crianças, jovens e famílias na resolução de conflitos e fortalecimento de laços. De modo a integrar todas as componentes de jogo, o *kit* inclui nas nove atividades lúdicas, incluindo os quatro grandes grupos distinguidos por Neto (2020):

O **jogo simbólico** (*pretend play*), tem tendência a ser mais criativo, como forma de extensão da imaginação em representação de vários papéis (o tradicional “faz de conta”), através da expressão verbal e não-verbal, sons, linguagem e objetos. O objetivo prende-se com a variedade de relações que a criança interpreta entre o real e a fantasia, em situações de jogo dramático ou sociodramático, por exemplo, brincar aos médicos ou telefonar para figuras imaginárias.

O **jogo com objetos** (*play material*) traduz-se na capacidade de a criança manusear ou manipular objetos de fontes diversas, movidos pela curiosidade e com progressiva complexidade, mediante idade, sexo, crenças, espaço geográfico, entre outros. Neste grande grupo, integram os jogos de construção (por exemplo, o LEGO), todos os materiais soltos («tralha»), brinquedos previamente construídos ou criados pelo sujeito (peões, discos, etc.) ou naturais (pedras, paus, cordas, folhas, areia ...).

O **jogo social** (*social play*) é o comumente utilizado para o reforço de regras simples ou complexas, com definição de instruções prévias, tendo por base critérios de interação e boa convivência social. O que tal não implica a revelação, exploração e alteração das regras, associadas ao jogo da macaca ou ao “mata”, com o pião, berlinde, elástico ou bola.

Por fim, o **jogo da atividade física** (*physical activity play*) dedicado ao movimento, ao gasto de energia, incluindo diversas formas de atividade motora, como jogar à apanhada, o “vai-vem”, as estafetas ou mais simples, como o gatinhar, o agarrar, trepar, etc.

A compreensão do mencionado só faria sentido pelo esclarecimento lógico individual de cada atividade, a citar:

Tabela 9. Resumo das atividades que integram o *Kit* educativo

Atividade	Grupo de Atividade Lúdica
À Deriva	Jogo simbólico
Baú das Emoções	Jogo com objetos
Cultivar/Cuidar de uma planta	Jogo social
Dominó das Dependências	Jogo com objetos
Emoções da Glória	Jogo com objetos
<i>Happy gang</i>	Jogo social

Novelo de Garfield	Jogo social
Origamis	Jogo simbólico
<i>Yoga Fish</i>	Jogo de atividade física

Constituído por nove propostas de atividades para realizar em equipa entre famílias, com jovens e/ou crianças e/ou junto de profissionais, cada atividade possui uma **tabela sinótica** com os temas a abordar, a idade recomendada, a duração, o número de adultos/crianças necessários, tipo de atividade (por exemplo, jogo, *role-play*, desenho), a **descrição, objetivos** da atividade, **recursos, regras/instruções**, componente de **avaliação e reflexão e dicas facilitadoras**, de modo a facilitar o processo de aplicação e compreensão das mesmas.

As atividades idealizadas são maioritariamente de carácter artístico, lúdico-pedagógico, recreativo e de socialização. A fim de garantir as suas finalidades, o presente recurso será entregue ao Projeto Alternativas e, por sua vez, à CVC, responsável pela sua impressão e divulgação junto das famílias e agentes educativos.

Num mundo que nos propicia a viver na infância, juventude e idade adulta, experiências demasiado tóxicas, o brincar torna-se uma experiência adormecida, em que o tempo de medo e culpabilização, oculta o desenvolvimento de consciência crítica e o sentido de curiosidade e descoberta de nós próprios, dos outros e do mundo (Neto, 2020). E onde é que isto se inclui no desenvolvimento do indivíduo? O brincar é, por si, um comportamento de escolha livre individual, com o propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com grande imaginação e fantasia. Reflete-se, posteriormente, na capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais (Neto, 2020).

2.7.4. Tabela Resumo das Atividades do Guia de Recursos

No recorrer do processo, todas as sugestões foram constantemente propostas e discutidas com os orientadores locais, Dr^a Telma Gonçalves e Dr. João Paulo, o que permitiu uma colaboração e monitorização constante ao longo do processo. De modo a facilitar o entendimento, reflete-se na tabela 10 as nove atividades idealizadas e planificadas.

Tabela 10. Resumo das Atividades do Kit “*Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!*”

Atividade	Tipo de atividade	Complexidade (níveis 1 a 5)	Duração (min.)	Tema(s)
À Deriva	História e Debate	3	60	Tomada de Decisão, Responsabilidade

Baú das Emoções	Prioridades e Gestão Emocional	3	60	Inteligência Emocional
Cultivar/Cuidar de uma planta	Responsabilidade e Cuidado	5	Não Aplicável	Educação Ambiental
Dominó das Dependências	Estratégia e Criatividade	2	30	Comportamentos Aditivos
Emoções da Glória	Criatividade e Jogo de grupo	2	30	Educação Emocional
<i>Happy gang</i>	Debate e Discussão	3	60	Diversos
Novelo de Garfield	<i>Story Telling</i> e Debate	2	60	Emoções base
<i>Origami</i>	Desenho e Recorte	3	60	Concentração, Regras, Destreza manual, Criatividade
<i>Yoga Fish</i>	Atividade motivacional e flexibilidade	4	60	Gestão Emocional, Regras e Atividade física

3. Estratégia avaliativa

Através da calendarização supramencionada (p. ____), é possível verificar que o processo de avaliação compreende várias fases, nomeadamente: a avaliação diagnóstica, que ocorre antes do processo de implementação, correspondendo à aplicabilidade, pertinência e utilidade do projeto; a avaliação processual, que acontece durante o processo de intervenção, ao nível da pertinência, viabilidade e coerência; e a avaliação final que se estrutura no final do processo, face à sua sustentabilidade, alcance e adesão (Gonçalves, 2021).

Partindo do princípio de avaliação diagnóstica, que procura conhecer a realidade e as necessidades do contexto de intervenção e do público, garantindo o sucesso e eficácia, procedeu-se ao levantamento de informações sobre as crianças e famílias alvo de intervenção, através da análise do documento “Diagnóstico Social e o Plano de Desenvolvimento Social do Município de Aveiro” disponível no *website* da Câmara Municipal de Aveiro, bem como, através das conversas informais junto dos orientadores locais, a fim de determinar a dimensão das famílias a trabalhar, a diversidade das mesmas e ainda as dependências com e sem substâncias, no gene da destruturação familiar. Neste diagnóstico também se identificou os recursos disponíveis, possíveis e necessários, assim como as pessoas de referência e de confiança, que garantissem o sucesso do projeto. Esta análise permitiu tornar as atividades mais próximas dos contextos das famílias, jovens e crianças de acordo com o Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência, desenvolvido por Dunst (2000, 2005), da Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura (1986) e da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984).

3.1. O Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick para avaliação da formação

O Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick, também denominado de Abordagem Hierárquica de Resultados de Formação, tem como principal objetivo “medir a qualidade de uma intervenção formativa a partir da análise de quatro níveis de avaliação”, nomeadamente: nível 1 – reação/satisfação; nível 2 – aprendizagem; nível 3 - comportamento e nível 4 - resultado (Barreira, 2019 p. 4), pelo que, importa ter em atenção que cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte, sendo que, “conforme se avança nos níveis, o processo torna-se mais complexo e nenhum dos níveis deve ser ignorado, pelo facto de se considerar o nível seguinte mais importante” (Barreira, 2019 p. 4).

Tratando-se de um projeto com um foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e tendo em conta que o que balizou a ação do estágio curricular foi o desenvolvimento de um espaço seguro para o bom convívio familiar, a gestão emocional, o desenvolvimento saudável sem a adição associada à utilização constante dos ecrãs, os níveis a destacar em termos de avaliação são os associado à satisfação da criança, exposto como o nível 1 e a aprendizagem resultante da intervenção, expressa como nível 2.

3.2. Instrumentos de Avaliação das Atividades

O nível 1, parte do princípio da análise e avaliação do grau de satisfação do público, ou seja, o objetivo foi o de recolher o grau de satisfação das crianças sobre a dinamização das atividades e processo lúdico-pedagógico, de modo a detetar possíveis disfuncionalidades no processo e regular as práticas de intervenção, face às necessidades surgidas.

Apesar de o foco se cingir à satisfação do público, não se restringe apenas a ela, englobando aspetos fundamentais, como a aprendizagem (nível 2), refletidos nos seguintes critérios: a **participação** das crianças nas atividades (nível operacional da atividade), o **envolvimento** na intervenção (nível emocional do grupo), a **criatividade** (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido) e a **organização** (de ideias, de pensamentos, de participação). Estes parâmetros foram expressos e registados no final de cada sessão, avaliados pela dinamizadora e pelos supervisores, individualmente, através de uma **grelha de observação/avaliação**. Para além dos critérios em relação ao grupo, estabeleceram-se os seguintes para a aplicadora: **dinâmica** (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades), **envolvimento** (nível emocional de investimento do grupo), **criatividade** (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido) e, por fim, **clareza** (de informação, dos materiais, dos métodos). Conta ainda com o campo de apreciação global constituído por uma escala de *Likert*, de 1 a 5 (1-

insuficiente, 2- suficiente, 3- bom, 4 -muito bom, 5 -excelente) e o campo de observações gerais para notas externas aos parâmetros definidos, conforme matriz em anexo (Apêndice II).

Como forma de facilitar a sua implementação, não influenciando atividades pré-agendadas, este projeto obedeceu à calendarização do ano letivo nacional e das atividades agendadas pela CVC, como as férias da Páscoa e o atendimento psicossocial, respetivamente, o que permitiu facilidade na organização do recurso e aprovação do mesmo, cumprindo os pré-requisitos avaliativos. Face ao exposto, e considerando-se as características e as limitações das seis crianças, decidiu simplificar-se os instrumentos a utilizar, aplicando apenas no final de cada sessão, **questionários** com frases curtas e simples, adaptando a escala de *Likert* para uma escala de emojis, onde o vermelho representa “Não gostei/Discordo muito” e o verde “Gostei muito/Concordo muito” (Figura 5), compreendendo apenas entre quatro a seis questões, sendo a primeira aplicada a todos: “Como te sentiste nesta atividade?”. Importa referir que nas últimas atividades desenvolvidas, ajustou-se o questionário, acrescentando-se o campo de “Comentário Final/Sugestões”, uma vez que havia elementos que já tinham estado na primeira dinamização.

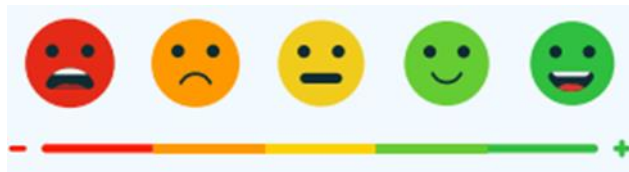


Figura 5. Escala de *Likert* adaptada com *emojis*

4. Atividades implementadas

Ao nível da metodologia (pág.____) apresentaram-se as atividades que constam no *kit* educativo. O que se verificou na prática é que houveram inicialmente alguns ajustes, tal como no decorrer das sessões, devido a necessidades específicas do grupo, à disponibilidade da mestranda dada a condição de trabalhadora-estudante a *full-time*, ao elemento que inicialmente constava de igual modo na preparação e organização do recurso que acabou por não contribuir efetivamente no trabalho desenvolvido (mestranda em psicologia, Francisca), que levou a uma redução do número de atividades desenvolvidas e do número de sessões a intervir, entre outros fatores. Isto vem precisamente justificar o desfasamento entre o número de atividades previstas (26) e as desenvolvidas (9). Por conseguinte nem todas as atividades foram aplicadas, em todas as crianças que constituem as famílias utentes do Projeto Alternativas. Face à impossibilidade de cumprimento da implementação de todas as nove atividades junto das famílias, crianças e

jovens, optou-se pela escolha de atividades estratégicas, nomeadamente a atividade **Baú das Emoções, Emoções da Glória, Yoga Fish** e o **Origami**.

4.1. Participantes

O projeto destina-se às famílias de crianças e jovens abrangidos pelo Projeto Alternativas da CVC e ainda aos agentes educativos que nela colaboram. Apesar da implementação do manual ter sido dirigida em particular a seis crianças, os principais intervenientes são as famílias/cuidadores, que fazem parte da sua rede de apoio.

O objetivo prende-se com o facto de dotar os adultos envolventes de estratégias lúdico-pedagógicas para que possam desenvolver as atividades propostas, durante os períodos em que detêm as crianças e/ou jovens, nos seus contextos envolventes. Face aos agentes educativos deseja-se que o recurso produzido seja um complemento à sua intervenção, no sentido de auxiliar os momentos (não) planeados das crianças e jovens acolhidas, diariamente, pela Casa, bem como pelo Projeto Alternativas.

4.2. Sessões

4.2.1. O Baú das Emoções¹⁶

*“Às vezes gostava de guardar o que sinto num baú,
no sótão dos meus avós”*

As emoções fazem parte do dia-a-dia de adultos, crianças e jovens, inerentes a contextos, situações ou vivências. As emoções orientam o nosso comportamento nas mais diversas situações. O processo nem sempre é fácil, às vezes as emoções têm uma carga negativa que nos levam a ter reações inadequadas ou atitudes desajustadas.

Deste modo, é fundamental identificar e ter consciência das nossas emoções e das dos outros, permitindo o reconhecimento e cuidado em situações desafiantes, como forma de possibilitar a ativação de respostas mais flexíveis e adequadas.

Tabela Sinótica

A estrutura de tabela apresentada guiou todas as atividades que estruturam o *kit* educativo compreendendo sete parâmetros: (1) Tema; (2) Nível de Complexidade; (3) Idade Recomendada; (4) Duração; (5) Dimensão do grupo; (6) Tipo de atividade; e (7) Custo Financeiro.

¹⁶ Atividade retirada na integral do Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

Inspiradas no Manual Compasito, incluiu ainda, o parâmetro “Custo Financeiro” que permite às famílias em condições vulneráveis e profissionais, avaliar o custo perante o desenvolvimento da atividade, permitindo a gestão financeira mais rentável. É de salientar que os custos apresentados variam consoante o valor e unidades dos materiais utilizados, daí a margem apresentada.

Tabela 11. Tabela Sinótica da atividade Baú das Emoções

Tema:	Gestão Emocional
Nível de Complexidade:	3
Idade Recomendada:	+ 5 anos
Duração (min.):	60 minutos
Dimensão do grupo (mínimo):	Não Aplicável
Tipo de atividade:	Regularização emocional
Custo Financeiro:	3 a 7€ (três a sete euros)

Objetivos

Ao contrário do que seria expectável a ausência da especificidade de objetivos gerais e específicos, foi propositada. A maioria das famílias utentes do Projeto Alternativas não tem a escolaridade mínima, pelo que, apesar de se tratar de um recurso versátil, o público a que se destina não iria compreender a separação de objetivos definida. Face ao exposto, seguem os objetivos definidos:

- Compreender as emoções básicas
- Estimular a psicomotricidade da criança
- Incentivar à tomada de consciência de si mesmo.

Recursos

- Duas cartolinas de cor opcional
- Molde Baú Guarda Emoções (Apêndice III)
- Tesoura
- Cola (batom ou líquida)
- Cartões das emoções (Apêndice IV).

Descrição

O “Baú das Emoções” é uma atividade composta por 12 emoções (as seis emoções básicas propostas por Ekman - surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva e alegria e seis emoções

com as quais se possam identificar de igual modo). Além destas, existem 12 poemas divertidos que te vão levar à reflexão e ainda um baú para ser utilizado como “Guarda Emoções”, com o objetivo de transmitir a segurança na demonstração de afeto, possibilitando o diálogo, entendimento e comunicação.

Regras

1. Os cartões das emoções e poemas deverão ser recortados sempre com o auxílio de um adulto.
2. Posteriormente, deverão ser colados na cartolina, de modo a enrijecer as cartas, promovendo maior durabilidade.
3. Após a conclusão do recorte e colagem das cartas, deverá avançar-se para a construção do baú. Para o efeito, corta-se o molde disponibilizado.
4. A construção do baú deverá incluir, à semelhança das cartas, a cartolina para permitir resistência do material.
5. No final do tempo destinado à criança e às suas emoções, as cartas deverão ser guardadas no baú construído, indo ao encontro ao propósito estabelecido previamente.
6. Todas as emoções deverão ser consultadas pela criança e/ou adulto, sempre que se justifique.

Dicas facilitadoras

- As cartolinas deverão ter cores importantes para a criança. Permita que a mesma escolha as cores pretendidas, de modo a envolvê-la efetivamente na atividade.
- Leia os poemas num tom de voz divertido ou a cantarolar. Irá estimular o envolvimento e interesse da criança, criando um momento mais prazeroso.
- A atividade também é um instrumento individual de autogestão emocional, pelo que será importante transmitir isso à criança, ao longo da planificação, desenvolvendo continuamente mecanismos que permitam confiança e flexibilidade, enquanto adulto.

Avaliação

Para a componente de avaliação utilizou-se um questionário composto por cinco questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório. A sua estrutura encontra-se em Apêndice nº V.

Reflexão

A capacidade de ter consciência das nossas emoções e sentimentos implica reconhecê-los e controlá-los. Neste sentido, propomos-te com a ajuda de um adulto, a construção de um diário das emoções, onde possas registar com frequência, tudo o que sentes e as experiências que vives.

Para o efeito, deixamos-te uma sugestão (Apêndice VI).

4.2.1.1.Plano de sessão “O Bau das Emoções”

Comum a todas as intervenções, estruturou-se um plano de sessão de modo a garantir o bom sucesso do Projeto. Para o efeito, seguiu-se as orientações da Matriz de Planificação de uma Ação Educativa Orientada por Objetivos/Momentos de Ação (Pinheiro, 2010) (Apêndice VII). Nesta atividade, valorizou-se o diálogo, momentos de reflexão e socialização, tendo como principais objetivos (1) Compreender as emoções básicas; (2) Estimular a psicomotricidade da criança; e (3) Incentivar a criança à tomada de consciência de si mesma. Em anexo encontram-se os registos fotográficos, resultado da planificação e ação (Apêndice VIII).

4.2.2. Emoções da Glória¹⁷

*“Glorioso por identificar e lidar
Com as minhas emoções”*

A família é um agente ativo no processo de desenvolvimento emocional, contribuindo para que crianças e jovens desenvolvam competências de superação e tomada de decisão, nas vertentes afetiva, profissional e pessoal. O trabalho conjunto entre filhos e pais cria uma atmosfera de confiança e de partilha que pode ser bastante saudável e proveitosa para ambos. Acresce referir que os pais poderão ensinar os seus filhos a lidar de uma forma eficaz com as tarefas envolvidas no relacionamento entre pares e a gestão de comportamentos desadequados.

Tabela Sinótica

Tabela 12. Tabela Sinótica da atividade Emoções da Glória

Tema:	Educação Emocional
Nível de Complexidade:	2
Idade Recomendada:	+ 4 anos
Duração (min.):	30 minutos
Dimensão do grupo (mínimo):	2

¹⁷ Atividade retirada na integral do Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”. Atividade baseada no programa “Dinosaur Social Skills, Program-solving and Anger Management Curriculum”.

Tipo de atividade:	Criatividade e Jogo
Custo Financeiro:	5 a 8€ (cinco a oito euros)

Objetivos

- Desenvolver resistência à frustração
- Promover o trabalho em equipa, a imaginação e a concentração
- Estabelecer relações sociais positivas
- Permitir a aquisição de competências associadas à estratégia e ao raciocínio lógico
- Desenvolver capacidades de inteligência emocional.

Recursos

- Tabuleiro de jogo (Apêndice IX)
- Papel de encadernação ou outro material que promova a resistência do dado de jogo e tabuleiro
- Regras do jogo (Apêndice X)
- Dados para o jogo (Apêndice XI)
- Objetos de pequena dimensão (pinos de jogo).

Descrição

O tabuleiro do jogo é composto por 37 casas alusivas ao tema Emoções. Cada jogador deverá lançar o dado, sendo que quem tiver o maior número, inicia o jogo. Depois de lançar o dado, avança o número de casas correspondentes. Cada jogador, deverá ler a emoção escrita (caso não saiba, solicitar ajuda ao adulto presente) no tabuleiro e fazer a expressão facial representada e exemplificar com uma situação em que se sentiu assim, como por exemplo "fico feliz quando ando de bicicleta." O primeiro a chegar ao fim vence!

Dicas facilitadoras (Webster-Stratton, 2017)

- Dependendo do nível de desenvolvimento da criança, o exercício de reflexão pode ser levado a outros níveis colocando questões como “O que pensas que vai acontecer a seguir?”
- “Como te sentirias depois?”, “Como pensas que a outra pessoa se sente?”
- Em crianças mais novas, sobretudo aquelas que ainda não têm vocabulário para descrever emoções, o foco deverá ser a aprendizagem de palavras para comunicar e o

processo de rastreamento de pistas para compreender as emoções do outro.

Avaliação

Para a componente de avaliação utilizou-se um questionário composto por seis questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório. A sua estrutura encontra-se em Apêndice nº XII.

Reflexão

Ao longo do dia é normal sentirmos emoções muito diferentes que nos fazem sentir sensações mais ou menos agradáveis. É muito importante aprendermos a reconhecer as nossas emoções para podermos desenvolver estratégias de autocontrolo, que nos incentivam a sermos melhores connosco e com quem nos rodeia. As respostas emocionais, mesmo a situações semelhantes, variam em cada indivíduo - na frequência, na variedade e na forma de expressão das suas emoções, variando no grau da compreensão das emoções (tanto das suas próprias como das dos outros), no grau de prazer que mostram quando partilham emoções agradáveis e na sua capacidade de regular ou controlar as respostas desadequadas a situações de frustração (Webster-Stratton, 2017). Quando falamos em regulação emocional referimo-nos à “capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (Webster-Stratton, 2017, p. 262).

Um dos êxitos mais importantes do desenvolvimento associado à emergência da regulação emocional é a aquisição da linguagem e das competências de comunicação por parte da criança, no sentido em que, à medida que desenvolvem a linguagem, tornam-se progressivamente autónomas no processo de rotulação das suas emoções, os seus pensamentos e as suas intenções, tornando-se cada vez mais capazes de comunicar as suas necessidades e sentimentos complexos, de modo a regular mais eficazmente as suas respostas emocionais (Webster-Stratton, 2017 p. 263). Em parte, isto significa dar a conhecer aos pais e educadores o que elas precisam para que sejam capazes de se acalmar (Apêndice XIII).

4.2.2.1.Plano de sessão “Emoções da Glória”

Nesta atividade, valorizou-se o reconhecimento de emoções e sentimentos, espaço e abertura que permitissem os momentos de reflexão, socialização e trabalho em equipa, bem

como o cumprimento de regras. Os principais objetivos prendem-se com (1) Desenvolver resistência à frustração; (2) Promover o trabalho em equipa, imaginação e concentração; (3) Estabelecer relações sociais positivas; (4) Permitir a aquisição de competências associadas à estratégia e ao raciocínio lógico; e, por fim, (5) Desenvolver capacidades associadas à Inteligência Emocional. À semelhança das restantes atividades, para o desenho do Plano de Sessão, seguiu-se as orientações da Matriz de Planificação de uma Ação Educativa Orientada por Objetivos/Momentos de Ação (Pinheiro, 2010) (Apêndice XIV). Comum a todas as ações, encontra-se em anexo o registo fotográfico da sessão desenvolvida (Apêndice XV).

4.2.3. Origami ¹⁸

“Dobrar talentos ...”

Quando nos questionamos sobre a importância da arte no adulto, direciona-se a atenção para o lazer, construção de conhecimento e valorização de património nacional, entre outros aspetos importantes a considerar. Mas quando nos referimos à arte no desenvolvimento infantil, pensamos em quê? A arte é importante na vida da criança, no sentido em que colabora no seu desenvolvimento expressivo, para a construção pessoal, bem como para o desenvolvimento da sua criatividade, tornando-a num indivíduo mais sensível e consciente do mundo que a rodeia (Coletto, 2010). Quando a criança desperta interesse nas diferentes formas de expressão artísticas, reflete-se, de igual modo, a sua criatividade, sentimentos e emoções no meio que a envolve, o que proporciona ao adulto uma melhor compreensão da criança e estimulação do seu desenvolvimento social e pessoal (Lowenfeld & Brittain, 1970; Coletto, 2010).

Tabela Sinótica

Tabela 13. Tabela Sinótica da atividade Origami

Tema:	Educação Artística
Nível de Complexidade:	5
Idade Recomendada:	+ 5 anos
Duração (min.):	45 minutos
Dimensão do grupo (mínimo):	Não Aplicável (Livre)
Tipo de atividade:	Artes Manuais
Custo Financeiro:	2 a 5€ (dois a cinco euros)

Objetivos

¹⁸ Atividade retirada na integral do Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

- Estimular a capacidade de concentração da criança
- Desenvolver coordenação motora fina
- Promover a destreza manual e a paciência
- Promover a capacidade de expressão.

Recursos

- Tesoura (opcional)
- Papel colorido (o ideal, usar o próprio para Origami)
- Lápis ou outros materiais coloridos (ter em atenção, devido à fragilidade do papel)
- Instruções/Sugestões de Figuras (Apêndices XVI, XVII, XVIII, XIX).

Descrição

Ori significa papel e **kami** significa dobrar, resultando na palavra Origami, arte de dobrar papel, técnica tradicionalmente conhecida na China e Japão, criando formas diferenciadas como pássaros, borboletas, barcos, entre outros. A paciência, o relaxamento, a memorização, a exatidão e a coordenação motora necessárias, fundamentais para a criação de histórias, poemas, dramatizações, construções coletivas, entre outros benefícios (Albuquerque, 2006).

Regras

Não existem regras específicas para a prática do origami, apenas instruções que variam consoante a figura que se pretenda representar.

Dicas facilitadoras

A prática Origami exige concentração e paciência. Sugerimos, neste sentido, que se utilize sempre materiais de fácil moldagem e confiança no processo. O segredo é aproveitar o momento com a criança e jovem. Se possível, torne-o ainda mais divertido!

Avaliação

Para a componente de avaliação utilizou-se um questionário composto por quatro questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório. A sua estrutura encontra-se em Apêndice nº XX.

Reflexão

Com certeza que olhaste para as tuas figurinhas e pensaste em personagens de uma história divertida. Com a ajuda de um adulto, propomos-te que pesquisem sobre outras formas de animais e criem um teatro das sombras, onde possam incluir todas as figuras produzidas. O objetivo é que possas explorar competências que não conhecias, novos interesses e desafios. Não te esqueças que o mais importante é estares genuinamente feliz!

4.2.3.1. Plano de sessão “Origami”

O trabalho desenvolvido junto das crianças nesta atividade tinha como principais objetivos: (1) Estimular a capacidade de concentração da criança; (2) Desenvolver coordenação motora fina; (3) Promover a destreza manual e a paciência; bem como, (4) Promover a capacidade de expressão. Análogo a todas as intervenções, estruturou-se um plano de sessão de modo a garantir o bom sucesso do Projeto. Neste sentido, seguiu-se as orientações da Matriz de Planificação de uma Ação Educativa Orientada por Objetivos/Momentos de Ação (Pinheiro, 2010) (Apêndice XXI). Como forma de registar os recursos fruto do plano de ação desenvolvido, encontra-se em anexo o registo fotográfico dos mesmos (Apêndice XXII).

4.2.4. Yoga Fish¹⁹

*“O peixinho que nos move,
mesmo em águas agitadas ...”*

O *yoga* é mais do que posições corporais e flexibilidade. Através das histórias, das músicas, dos jogos e do relaxamento, ensinamos à criança regras de como viver em sociedade; como respeitar a natureza, os animais; como brincar e divertir-se sempre com respeito pelos outros; como respirar adequadamente; coordenar os movimentos, desenvolvendo a concentração e competências associadas ao relaxamento e à calma.

Estas práticas refletem-se posteriormente na criança ao nível da prática de exercício físico, autoestima, desenvolvimento de atitude positiva, respeito pelo outro e pelo meio ambiente, potenciando o seu futuro enquanto adulto forte, saudável e emocionalmente inteligente (Federação Portuguesa do *Yoga*, s/d²⁰).

Tabela Sinótica

¹⁹ Atividade retirada na integral do *Kit Educativo* “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

²⁰ Federação Portuguesa do *Yoga*. (s/d). *Yoga para Crianças*. Disponível em: <https://federacaoportuguesayoga.pt/yoga-para-criancas/>.

Tabela 14. Tabela Sinótica da atividade *Yoga Fish*

Tema:	Relaxamento
Nível de Complexidade:	5
Idade Recomendada:	+ 3 anos
Duração (min.):	20 minutos
Dimensão do grupo (mínimo):	2
Tipo de atividade:	Desporto
Custo Financeiro:	2 a 5€ (dois a cinco euros)

Objetivos

- Promover o relaxamento e concentração
- Promove a coordenação físico-motor
- Promover o equilíbrio do sistema nervoso
- Promover a disciplina e o respeito pelo outro.

Recursos

- Dispositivo com acesso à *internet* (telemóvel, computador, entre outros)
- Tapete esponja (opcional)
- Espaço confortável com boa luminosidade e, essencialmente, que seja importante para a criança
- Roupa confortável
- O número de cartas de jogo varia mediante a dimensão do grupo de jogadores (quanto maior o número de jogadores, maior quantidade de cartas deverão ser impressas)²¹ (Apêndice XXIII)
- Tesoura
- Cola (batom ou líquida)
- Cartolina ou outro material promotor de resistência.

Descrição

O *Yoga Fish*, inspirado no tradicional jogo do Peixinho, incorpora a visão do tradicional com a visão contemporânea da prática do *yoga* infantil. O jogo é constituído por 32 cartas, onde cada conjunto de quatro cartas tem o desenho da posição a criar, bem como as instruções a

²¹ Sugere-se o mínimo de 32 cartas em jogo.

seguir para a executar. Com a ajuda da obra infantil "Adoro Yoga" da autora Lorena Pajalunga, foi possível criar com maior facilidade e criatividade o presente recurso.

Como no jogo tradicional do Peixinho, o objetivo é a criação de conjuntos iguais de quatro cartas, em que sempre que se forme esses mesmos conjuntos a criança e o oponente construam com entreaajuda a posição em causa.

Regras

1. Para dar início ao jogo, as cartas deverão estar devidamente recortadas e coladas na cartolina, dispostas sob uma base plana e estável.
2. Todos os jogadores deverão estar sentados, numa posição que lhes seja confortável, e, opcionalmente nos tapetes de esponja supramencionados. O ambiente terá de ser relaxante e seguro.
3. Cada jogador retira do baralho disposto anteriormente sob uma base plana e retira quatro cartas. As restantes cartas são colocadas num monte no centro do jogo, com a figura voltada para baixo.
4. O primeiro jogador pergunta ao outro se tem na sua mão, por exemplo, a Borboleta. Importa salientar que se deve pedir a carta que se tenham em mão (neste caso, se tiver uma com a Borboleta).
5. Se esse jogador tiver a(s) carta(s) pedida(s) tem de a(s) entregar. O jogador continua a pedir cartas, desde que tenha pelo menos uma carta com a mesma figura, na mão.
6. Se o outro jogador não tiver as cartas pedidas, deve mencionar em voz alta: "Pesca!"
7. Se o jogador que for buscar uma carta do monte central, acertar na carta pedida ou se fizer peixinho (formar um par com quatro figuras iguais) com outra que tenha na sua posse, continua a jogar.
8. O jogador que fizer peixinho deverá ler em voz alta a posição que vai executar e as instruções que constarem na carta.
9. Caso tal não aconteça, o jogador perde a vez, passando para o jogador seguinte.
10. O jogo acaba quando todas as cartas estiverem transformadas em "Peixinhos".

Dicas facilitadoras

Divirta-se e relaxe. O objetivo é mesmo que desfrute com a criança. Se facilitar a introdução da atividade, explore com a criança previamente os animais.

Avaliação

Para a componente de avaliação utilizou-se um questionário composto por quatro questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório. A sua estrutura encontra-se em Apêndice nº XXIV.

Reflexão

Cada vez mais temos vivido um estilo de vida em que nos conectarmos tem sido mais difícil, agravando entre as crianças, que são bombardeadas por diversos estímulos todos os dias, especialmente por passarem muito tempo nos ecrãs, usando a tecnologia das mais diversas formas. Como o *Yoga*, exige atenção plena e concentração para que os movimentos sejam executados de forma adequada, pode ser muito benéfico para crianças e jovens, desenvolverem competências associadas à concentração, hábitos de exercício físico e foco, refletindo-se na forma como se vêem, como vêem os outros e como atuam. Quando praticado na infância, o *Yoga* ajuda a incentivar a criatividade, o reconhecimento das limitações do corpo e a força de vontade em superar desafios, obstáculos, inclusive as próprias limitações tendo por base o respeito, a calma, paciência e tranquilidade. Importa ainda referir que o *Yoga* ajuda a desenvolver o aumento da sensibilidade da criança, que começa a lidar melhor com suas relações interpessoais, seja com os amigos e crianças da mesma idade, seja com os adultos, permitindo a criação de novas amizades como fortalecer as relações já existentes, diminuindo a quantidade e a intensidade de conflitos e de outros tipos de desentendimento na sua rede e pares. Outra questão que o *Yoga* pode dar resposta é ao controlo de respiração, fundamental para trabalhar o autocontrolo e, conseqüentemente, a ansiedade, o stress, a irritabilidade, entre outros sentimentos com carga negativa. Face ao exposto sugerimos aos adultos a pesquisa, a procura, a compreensão, os ajustes necessários para que a criança tenha a liberdade de escolha, a oportunidade de aprendizagem em diferentes contextos, o autoconhecimento, tudo a que se tem direito para que se cresça feliz.

4.2.4.1. Plano de sessão “Yoga Fish”

O trabalho desenvolvido junto das crianças, nesta atividade, tinha como principais objetivos: (1) Estimular a capacidade de concentração da criança; (2) Desenvolver coordenação motora fina; (3) Promover a destreza manual e a paciência; bem como, (4) Promover a capacidade de expressão. Análogo a todas as intervenções, estruturou-se um plano de sessão de

modo a garantir o bom sucesso do Projeto. Neste sentido, seguiu-se as orientações da Matriz de Planificação de uma Ação Educativa Orientada por Objetivos/Momentos de Ação (Pinheiro, 2010) (Apêndice XXV). Como a ação tinha como fim a promoção do relaxamento, não foram realizados registos fotográficos da sua prática.

5. Resultados da Intervenção

Considera-se prudente e necessário relembrar os objetivos gerais que balizam a intervenção do projeto, nomeadamente:

- Construir espaços e momentos educativos, seguros e saudáveis para crianças, jovens e famílias em risco;
- Compreender a importância do desenvolvimento de competências Socioemocionais em crianças, jovens e famílias em risco;
- Compreender as necessidades individuais das crianças e jovens;
- Criar práticas de educação emocional e parental positivas.

Como descrito anteriormente, foram produzidos questionários no final de cada sessão de atividades dinamizada. Pelas características e adaptabilidade do instrumento utilizado, foi possível verificar o processo de aprendizagem e reflexão, resultados da intervenção, através da análise do conteúdo disponível nos questionários e nas grelhas de observação/avaliação, sobre cada uma das atividades dinamizadas.


5.1. Avaliação da Atividade “O Baú das emoções”





5.1.1. Avaliação pelos participantes

De modo a garantir uma análise do conteúdo simples e intuitiva criaram-se três categorias: (1) Satisfação em relação à atividade; (2) Cumprimento de objetivos definidos; e (3) Apreciação Final da atividade.

Na Tabela 15 encontra-se a análise do conteúdo das respostas em relação à atividade **Baú das Emoções**, aplicado às duas crianças:

Tabela 15. Análise do conteúdo das respostas da atividade Baú das Emoções

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“Como te sentiste nesta atividade?”	

Cumprimento de objetivos definidos	“Com o baú sinto que posso gerir as minhas emoções de forma livre e divertida.”	
	“Acredito que com o baú, vou conseguir expressar de forma clara o que sinto.”	
	“Acredito que o baú seja importante para compreender como me sinto”	
Apreciação Final da atividade	“Com esta atividade aprendi que é importante reconhecer o que sinto e gerir junto de um adulto as minhas emoções”	

Em termos de reações à atividade desenvolvida repara-se assim que as crianças ficaram satisfeitas com a atividade, vendo na mesma, utilidade futura ao nível da sua gestão emocional.

5.1.2. Avaliação pela dinamizadora

Através das notas apreciativas ao nível pessoal, procedeu-se a uma autoavaliação, atendendo aos parâmetros identificados anteriormente, que será expresso na tabela seguinte:

Tabela 16. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo I – Aplicação Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

Notas Apreciativas – Aplicação Kit Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo I (2 crianças - irmãos)	
Participação (<i>nível Operacional da atividade</i>):	Mostraram-se interessados e empenhados na tarefa, sorrindo e partilhando ideias ao longo da sessão, que teve a duração de 60 minutos (das 14H30 às 15H30).
Envolvimento (<i>nível Emocional do grupo</i>):	Houve necessidade de alargar o período do quebra-gelo pelo gosto que demonstraram pelo desenho, que facilitou a partilha de interesses e a visão familiar (muito afetiva), refletindo-se na emoção com que cantarolaram bem os poemas.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Demonstraram criatividade, paciência e imaginação nos desenhos feitos, na utilização da cor e nas respostas às emoções. O quebra-gelo inicialmente planeado acabou por proporcionar a partilha de interesses, expectativas, objetivos e relações com o outro.
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Traduziu-se numa organização boa e coerente.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Aplicadores (Mestranda)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	A primeira dinâmica estava idealizada para um maior número de crianças, ainda assim, acredito ter-se cumprido com o propósito.

Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	Naturalmente sou uma pessoa dedicada, com envolvimento emocional fácil, refletindo-se no modo como me dirigi às crianças e brinquei junto delas nas atividades.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	À exceção do quebra-gelo que se prolongou, afetando a construção do Baú, acredito que tenha sido mais importante para fortalecer a relação estabelecida entre o grupo.
Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	Acredito ter usado uma linguagem fácil e de proximidade, usando sempre uma metodologia flexível assente no respeito e boa experiência das crianças
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4





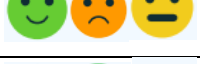

5.2. Avaliação da atividade “Emoções da Glória”

5.2.1. Avaliação pelos participantes

Em relação à atividade **Glória das Emoções**, o questionário foi aplicado a duas crianças e um jovem, com seis questões, compreendendo duas categorias pré-definidas, a saber: (1) Satisfação em relação à atividade e (2) Cumprimento dos objetivos definidos. Uma vez que se tratava de um jogo de tabuleiro, a apreciação da atividade foi realizada via conversa informal no final da atividade.

Na Tabela 17 encontra-se a análise do conteúdo de respostas:

Tabela 17. Análise do conteúdo das respostas da atividade Glória das Emoções

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“Como te sentiste nesta atividade?”	
Cumprimento de objetivos definidos	“Tenho dificuldade em entender as minhas emoções.”	
	“As vezes, não me consigo exprimir como gostaria.”	
	“As vezes, não sei como dizer o que sinto”	
	“Gosto de exprimir livremente o que sinto.”	
	“Consigo exprimir com facilidade o que sinto.”	

Algumas reações pareceram contraditórias, associadas à mesma criança, possivelmente devido à incompreensão da questão e/ou da escala. Todas as questões foram lidas e acompanhadas, apesar do momento de preenchimento ter sido na ausência da aplicadora, mantendo o anonimato. De um modo geral, verifica-se a satisfação pelo desenvolvimento da

atividade, bem como, algum receio e dificuldade relacionado com a expressão de sentimentos e emoções.

5.2.2. Avaliação pela dinamizadora

À semelhança da atividade Baú das Emoções, procedeu-se ao preenchimento de igual forma, da grelha de observação/avaliação da atividade **Emoções da Glória**, expressos na tabela ____:

Tabela 18. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo II – Aplicação da atividade Emoções da Glória

Notas Apreciativas – Aplicação <i>Kit</i> Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo II (2 crianças e 1 jovem)	
Participação (<i>nível Operacional da atividade</i>):	As crianças demonstraram entusiasmo, conforto e tranquilidade desde o quebra-gelo ao final da atividade.
Envolvimento (<i>nível Emocional do grupo</i>):	O envolvimento, de um modo geral, foi positivo e feliz. O jovem demonstrou alguma timidez, mas quando abordado sorria e respondia de forma segura e confortável. Já as duas crianças demonstraram sempre entusiasmo, verificando-se um certo esforço para aguardar a vez de intervir (inquietos).
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Demonstraram criatividade nas respostas às emoções e na resposta às questões colocadas. Importa referir que quando surgiu o sentimento “Preocupação”, uma das crianças mencionou o facto de já se ter sentido preocupado quando um familiar faleceu de cancro; ou quando surgiu o sentimento “Triste”, ter mencionado que se sentia assim quando a avó fala todos os dias alto com ele.
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Foram organizados e coerentes, mas por vezes, com participação descoordenada, talvez associado ao entusiasmo pela atividade desenvolvida.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	5
Aplicadores (Mestranda)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	À semelhança da primeira atividade, a atividade cumpriu com o seu propósito, decorrendo de forma organizada, adequando-se sempre que possível, como o caso do quebra-gelo.
Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	Acredito que quando se faz o que se gosta, o envolvimento torna-se natural. Tal como com o primeiro grupo, tratando-se das férias da Páscoa, levei amêndoas artesanais de vários sabores, para que pudessem levar para junto das suas famílias ou partilhar entre si.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	O quebra-gelo a utilizar com o segundo grupo estava previsto ser diferente, mas como as crianças foram chegando em momentos diferentes e o jovem foi o primeiro a chegar, verificou-se alguma dificuldade em ter abertura para conversar. Neste sentido, optei por usar o desenho novamente, uma vez que aquando abordado sobre si, a primeira frase que fez pronunciar foi “Gosto de desenhar”. Acabou por

	facilitar a integração do grupo, face às suas crianças que, entretanto, chegaram mais tarde.
Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	Em ambos os grupos, acredito ter usado uma linguagem de fácil compreensão que lhes tenha permitido conforto e uma boa experiência, ao longo da atividade.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Observações Gerais (Grupo I e II)	Foram entregues no final das atividades as componentes de reflexão e o material de apoio como o molde do baú das emoções, o <i>Wi-fi</i> das Emoções e a atividade integral do jogo “Emoções da Glória”. A todos foi solicitado o envio de fotografias para o contacto do Projeto Alternativas. É de salientar que no final da sessão com o segundo grupo, houve entusiasmo para o desenvolvimento de próximas sessões. Passo a citar uma das crianças “Gostei muito da professora. É muito boazinha.”

5.2.3. Avaliação pelos supervisores da atividade “O Baú das Emoções” e “Emoções da Glória”

Como resultado da planificação e intervenção, a par da grelha de observação/avaliação, sugeriu-se aos orientadores locais, Dr^a Telma Gonçalves e Dr. João Paulo, o *feedback* das sessões dinamizadas pela mestrandia, através do preenchimento da mesma grelha. Como resultado, surgem os comentários de ambas as sessões, expressos na Tabela 19:

Tabela 19. Notas Apreciativas dos Orientadores Locais – Aplicação atividade Baú das Emoções e Emoções da Glória

Notas Apreciativas – Aplicação <i>Kit</i> Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo I e II (4 crianças e 1 jovem)	
Participação (<i>nível Operacional da atividade</i>):	Os grupos participaram e intervieram de forma bastante positiva com a dinamizadora.
Envolvimento (<i>nível Emocional do grupo</i>):	Os grupos estabeleceram uma relação positiva com a dinamizadora, partilhando e envolvendo-se na experiência.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Os grupos tiveram alguma dificuldade na capacidade de compreensão/interpretação.
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Os grupos têm dificuldade na concentração e conseqüente estruturação de pensamento.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Aplicadores (Mestrandia)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	As sessões foram planeadas antecipadamente, revelando o cuidado da dinamizadora.
Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	A Gisela teve preocupação em conhecer os grupos e adaptar a sua intervenção às necessidades e limitações dos mesmos.

Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Mostrou-se disponível para adaptar a intervenção aos grupos, realizando um esforço nesse sentido.
Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	Esforçou-se em manter uma linguagem clara e adaptada às dificuldades dos grupos.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Observações Gerais (Grupos e Aplicadora):	A Gisela mostrou-se empenhada tanto na elaboração do manual, como na sua aplicação. Os grupos teceram junto da equipa técnica comentários positivos sobre as intervenções.

5.3. Avaliação da atividade “Origami”





Após a análise e avaliação das atividades Baú das Emoções e Emoções da Glória, encontra-se pendente a análise das atividades **Origami** e *Yoga Fish*.

5.3.1. Avaliação pelos participantes

À semelhança das atividades anteriores, estruturou-se o *feedback* das crianças, em relação à intervenção **Origami**, em quatro categorias pré-definidas, a saber: (1) Satisfação em relação à atividade; (2) Cumprimento de objetivos definidos; (3) Apreciação Final da atividade; e (4) Comentários Finais/Sugestões.

Na Tabela 20 encontra-se a análise do conteúdo de respostas:

Tabela 20. Análise do conteúdo das respostas da atividade *Origami*

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“Como te sentiste nesta atividade?”	
Cumprimento de objetivos definidos	“Tenho dificuldade em concretizar atividades fora da minha rotina.”	
	“Gosto de me desafiar e de conhecer outras vertentes minhas.”	
Apreciação Final da atividade	“Considero importante explorar outras atividades, com as quais não estou familiarizado.”	
Comentários Finais/Sugestões (2 sessões)	“Comentários Finais/Sugestões”	“Gostei muito.” / “Jogos e mais Origamis”.

Face à avaliação expressa, salienta-se o reconhecimento das crianças pela necessidade de se desafiarem, de investirem no seu desenvolvimento, de fazerem novas escolhas, procurarem novas atividades que as estimulem e as deixem felizes. A apreciação desta atividade consistiu efetivamente, no reconhecimento de explorar todo o meio artístico, desportivo, habilidade, a procura pelo *self* que muitas vezes, veem limitado. Como foi o grupo que esteve

na primeira sessão do Baú das Emoções, adiu-se ao questionário definido uma componente de “Comentários Finais/Sugestões”, onde as crianças salientaram o feedback positivo de toda a atividade e solicitaram mais “jogos”, caso se verifique, em sessões futuras.

5.3.2. Avaliação pela dinamizadora

Em relação às notas apreciativas de cariz (auto)avaliativo e de observação, as mesmas serão expressas na tabela seguinte:

Tabela 21. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo I – Aplicação da atividade *Origami*







Notas Apreciativas – Aplicação <i>Kit</i> Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo I (2 crianças - irmãos)	
Participação (<i>nível Operacional da atividade</i>):	Demonstraram interesse, tendo em conta a atenção nas atividades desenvolvidas.
Envolvimento (<i>nível Emocional do grupo</i>):	O grupo foi questionado em relação à utilização do Baú construído na atividade anterior e se sentiram utilidade no mesmo, ao qual responderam que tiveram um pouco de dificuldade na montagem por se tratar de um molde grande, mas que veem nele utilidade, usando-o pelos menos uma vez por semana. Chegaram a construir uma figura, decoraram-na e ofereceram-na.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Na construção do origami ajudaram-se mutuamente, utilizaram várias cores desde o marcador ao gel com <i>glitter</i> .
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Foram metódicos, cumprindo sempre com as instruções disponibilizadas, ajudando inclusive, a reparar numa instrução de Origami com o passo trocado. Quando verificaram riram da situação, criando um ambiente ainda mais descontraído.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Aplicadores (Mestranda)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	Iniciou-se a atividade através do <i>feedback</i> dos instrumentos disponibilizados na atividade Baú das Emoções (as cartas e o molde do baú). Prosseguiu-se com o conceito de origami e a sua importância ao nível do desenvolvimento de competências e lazer.
Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	Uma vez que já se conhecia o grupo, o ambiente era mais descontraído e feliz. Para ajudar a quebrar possíveis constrangimentos, dado o período que não os acompanhei, abracei o projeto de criação do Origami com as crianças.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Procurei sempre auxiliar nas questões e tarefas desenvolvidas, ainda assim, tratando-se de irmãos e do ambiente descontraído proporcionado desde início, as crianças resolveram os seus desafios na sua maioria sozinhas.
Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	Nenhuma questão foi levantada ao longo da intervenção.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4

5.4. Avaliação da atividade “Yoga Fish”

5.4.1. Avaliação pelos participantes

A última atividade *Yoga Fish* também incorporou quatro categorias pré-definidas, a saber: (1) Satisfação em relação à atividade; (2) Cumprimento de objetivos definidos; (3) Apreciação Final da atividade; e (4) Comentários Finais/Sugestões. Na Tabela 22 encontra-se a análise do conteúdo de respostas:

Tabela 22. Análise do conteúdo das respostas da atividade *Yoga Fish*

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“Como te sentiste nesta atividade?”	
Cumprimento de objetivos definidos	“Tenho dificuldade em concretizar atividades fora da minha rotina.”	
	“Com esta atividade fiquei com interesse em conhecer melhor a prática do <i>Yoga</i> .”	
	“Gosto de me desafiar e de conhecer outros aspetos meus.”	
	“Considero importante explorar outras atividades, com as quais não estou familiarizado.”	
Apreciação Final da atividade	“Nesta atividade consegui aprender, divertir-me e relaxar.”	
Comentários Finais/Sugestões (2 sessões)	“Comentários Finais/Sugestões”	“Axo que foi muito bom mas tenho que me abitar.” / “Ter um espaço aconegante. Ter mais musica de relaxamento, um espaço maior. Mais jogos” / “Achei muito bom esta atividade e espero repetir mais e trazer novas atividades.” / “Eu também gostaria de jogar UNO. Aqui com todos os psicólogos.” ²²

Constata-se que ambas as crianças gostaram da atividade, estando em sintonia em relação à questão “Tenho dificuldade em concretizar atividades fora da minha rotina”, não concordando nem discordando da afirmação. Ainda assim, demonstraram interesse na nova prática de atividade física e relaxamento que o *Yoga* permite, contradizendo-se depois a avaliação da questão “Considero importante explorar outras atividades, com as quais não estou familiarizado”, onde ambos repetiram a avaliação com “Não Concordo nem Discordo”.

²² Optou-se por manter a escrita original, propositadamente.

5.4.2. Avaliação pela dinamizadora

Ao nível da (auto)avaliação associada ao desenvolvimento desta atividade, salientou-se alguns aspetos importantes, expostos na tabela seguinte:

Tabela 23. Notas Apreciativas e Autoavaliação do Grupo II – Aplicação da atividade *Yoga Fish*

Notas Apreciativas – Aplicação <i>Kit</i> Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo II (2 crianças)	
Participação (nível Operacional da atividade):	O grupo foi bastante participativo, demonstrando sempre interesse na atividade desenvolvida.
Envolvimento (nível Emocional do grupo):	Aqui importa referir a conversa tida com a primeira criança a chegar ao gabinete, que prontamente se disponibilizou a conversar abertamente sobre receios e problemas com os quais se confronta diariamente como o <i>bullying</i> . Quando a criança que estava pendente chegou, integrou-se abertamente na conversa sobre interesses, partilhando os seus gostos por meditação. Afirmou ainda que praticava sempre que se sentia mais triste, sozinho ou inquieto.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Os elementos ajudaram-se mutuamente ao longo da atividade desde o trabalho no conceito <i>Yoga</i> , ao jogo tradicional do peixinho e à leitura das poses das cartas de jogo. Revelou-se uma mais-valia, uma vez que ambos tinham dificuldade na leitura, demonstrando um bom trabalho em equipa.
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Talvez devido ao cariz da atividade, estivessem mais agitados. No entanto, sempre que surgia necessidade, respeitavam orientações e limites da aplicadora.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Aplicadores (Mestranda)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	Uma vez que era um conceito desconhecido (<i>yoga</i>), procurou dar-se início à atividade pelo esclarecimento do mesmo, o que permitiu despertar novos interesses e o surgimento de algum entusiasmo.
Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	É de salientar a conversa tida com uma das crianças onde se explorou interesses do passado e problemas que ainda enfrenta como o racismo, a gestão emocional e a procura constante por aceitação. Para o efeito, foi disponibilizado um post-it com sugestões e pontos da conversa a ter em atenção, como: práticas de relaxamento; a utilização da escrita e leitura como potenciadores de autoconhecimento e cuidado (mencionou que por vezes acorda sem saber o que sente; passa a maior parte do tempo triste sem conseguir justificar o porquê); a necessidade de pedir sempre ajuda e de respeitar sempre os seus valores nas ações que toma.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Como na sessão anterior, houve de igual modo, auxílio nas questões e tarefas desenvolvidas, pelo que acredito ter-se cumprido com os parâmetros expostos seja nas respostas, seja no material e atividades desenvolvidas.

Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	Uma vez que não surgiram questões para além de novos conceitos, acredito ter-se disponibilizado informações, materiais e métodos adequados com clareza.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Observações Gerais (Grupo I e II)	Todas as atividades foram revistas e explicadas para ambos os grupos desde conceitos aos momentos de reflexão e possíveis esclarecimentos de dúvidas. Em relação ao Grupo II, importa salientar que uma das crianças, aquando do término da sessão de <i>Mindfulness</i> , partilhou que às vezes já o faz no final do dia. Dada a conversa tida com a outra criança pertencente ao Grupo II, decidi expor junto da mãe, quando a mesma a foi buscar, o conteúdo e objetivos da sessão desenvolvida. Ao grupo supra, foi ainda disponibilizado o material de apoio para dinamizarem em casa a atividade desenvolvida junto do Grupo I.

5.4.3. Avaliação pelos supervisores da atividade “Origami” e “Yoga Fish”

Tal como sucedido nas intervenções anteriores, sugeriu-se aos orientadores locais, Dr^a Telma Gonçalves e Dr. João Paulo, o *feedback* das sessões dinamizadas pela mestrandia, através do preenchimento da mesma grelha. Como resultado, surgem os comentários de ambas as sessões, expressos na Tabela 24:

Tabela 24. Notas Apreciativas dos Orientadores Locais – Aplicação da atividade *Origami* e *Yoga Fish*

Notas Apreciativas – Aplicação <i>Kit</i> Educativo “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”	
Grupo I e II (4 crianças)	
Participação (<i>nível Operacional da atividade</i>):	Os grupos participaram ativamente.
Envolvimento (<i>nível Emocional do grupo</i>):	Os grupos envolveram-se nas atividades, partilharam medos, receios e desafios.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Os grupos trabalharam conjuntamente, respondendo positivamente à atividade.
Organização (de ideias, de pensamento, de participação):	Os grupos têm alguma dificuldade na autorregulação, no entanto foram respeitando as orientações e limites colocados pela dinamizadora.
Apreciação Global (escala de 1 a 5):	4
Aplicadores (Mestrandia)	
Dinâmica (organizada, consistente/coerente, adequada, ajustada às necessidades):	A dinamizadora começou por explicar a atividade de forma clara e organizada.
Envolvimento (nível emocional de investimento no grupo):	A dinamizadora revelou cuidado na abordagem efetuada, adequando o seu discurso às crianças e necessidades.
Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido):	Existiu criatividade em todo o processo do manual – da criação à aplicação.
Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos):	A dinamizadora apresentou um discurso claro, bem como, os materiais que se adequavam à faixa etária do grupo.

Apreciação Global (escala de 1 a 5):	5
Observações Gerais (Grupos e Aplicadora):	Sem observações adicionais.

5.5. O que poderia ter sido diferente?

Ser educador social é por si só um desafio. Mas ser educador Social em Portugal, torna-se um desafio ainda maior, ainda assim, este projeto reflete o espelho de uma “missão cumprida”, pelo que importa concluir a sua intervenção com uma análise SWOT, na qual se irá salientar os pontos fortes (*Strengths*), pontos fracos (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e possíveis ameaças (*Threats*), identificados na tabela 25, seguindo a metodologia de planificação-ação, permitindo fazer os ajustes necessários, desenvolvendo estratégias que garantam uma implementação com sucesso e/ou sugestões de melhoria, futuras.

Tabela 25. Análise SWOT do projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”

S (Pontos fortes)	• Público-alvo diverso e variado.
	• Temáticas pertinentes.
	• Projeto valorizado pela comunidade e agentes educativos.
	• Atividades desenvolvidas tendo por base o Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência de Dunst (2000, 2005), a Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura (1986), bem como, a Teoria da Aprendizagem Experimental de Kolb (1984).
	• Mestranda com conhecimentos do digital, fundamentais para a construção de materiais.
	• Ofertas formativas, mesmo em contexto de estágio curricular.
W (Pontos fracos)	• Limitação de tempo para dinamização e planificação de atividades, face ao estatuto trabalhador-estudante.
	• Impossibilidade de comparecer a todas as sessões e atividades, dinamizadas pela equipa.
	• O incumprimento do inicialmente estabelecido pela mestranda em Psicologia, Francisca.
O (Oportunidades)	• Desafio de conciliar trabalho com estágio, de modo a corresponder às expectativas e realização de tarefas propostas.
	• Possibilidade de intervenção e construção de materiais.
T (Ameaças)	• Cumprimento de carga horária estipulada, face à condição de trabalhador-estudante.
	• Os inúmeros projetos existentes tendo por base o desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Refletindo sobre a análise anterior, destacam-se sobretudo os pontos fortes associado ao público-alvo diverso e variado que constitui o Projeto Alternativas, de igual modo; as temáticas em abordagem como a parentalidade positiva, a adolescência, comportamentos de risco, consumo de SPA, entre outras; o facto do Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” integrar o Projeto Alternativas, que se encontra em vigor e em trabalho comunitário desde 2008, refletindo-se como um recurso valorizado e fundamental para a comunidade e agentes educativos. Os pressupostos do Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência de Dunst (2000, 2005), da Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura (1986), bem como, da Teoria da Aprendizagem Experimental de Kolb (1984) e dos conhecimentos base do digital da mestrandia, permitiram a criação do recurso adaptado e flexível para as famílias e comunidade técnica. Para além do mencionado, salienta-se ainda, o facto de, mesmo em contexto de estágio curricular, obter-se ofertas formativas, como a Formação Inicial do Programa de Prevenção “Eu e os Outros”, financiada pela entidade SICAD.

Apesar de se valer de diversos pontos fulcrais para a implementação do Projeto, admite-se a existência de aspetos que inviabilizaram o mesmo, a reconhecer a limitação de tempo para dinamização e planificação de atividades, face ao estatuto trabalhador-estudante e a impossibilidade de comparecer a todas as sessões e atividades, dinamizadas pela equipa. Seria possível prever a dinamização das nove atividades, calendarizando as mesmas face à disponibilidade e predefinição, através da organização entre entidade empregadora e instituição de acolhimento, colmatando esta lacuna, no entanto, a inflexibilidade por parte da entidade empregadora da mestrandia, não o previu. Adindo à situação, reflete-se o incumprimento do expectável por parte da outra mestrandia, na área de Psicologia, duplicando o tempo de criação, planeamento e preparação do *kit*. Importa salientar ainda, que se trata de um projeto no âmbito de um estágio curricular, operacionalizado por uma pessoa em processo de aprendizagem, pelo que pode exceder, eventualmente, a carga de trabalho e de responsabilidade necessárias.

O projeto encontra as suas oportunidades nas mais diversas vertentes, como o desafio de conciliar o trabalho laboral com o estágio, permitindo refletir a realidade das famílias: poderá ser um desafio estimulante na organização e dinâmica familiar, permitindo um maior empenho e organização do mesmo, desde a idealização à construção dos materiais, como um verdadeiro trabalho em equipa.

No que diz respeito a possíveis ameaças conta-se com o cumprimento de carga horária estipulada, face à condição de trabalhador-estudante. É uma realidade que está intimamente relacionada com a importância da calendarização e organização com famílias e crianças. O

período de férias da Páscoa (13 de abril) e a quarta-feira (sete de junho), tarde de atendimento psicossocial da responsabilidade do Dr. João Paulo, cedido com o seu maior respeito e expectativas do trabalho desenvolvido, pareceram o mais adequado, face ao desenvolvimento e aprovação do *kit* educativo. Contudo, consentiu-se a possibilidade de adaptações às circunstâncias, que poderão não ser tão fáceis de resolver, devido à inflexibilidade da carga horária definida, à rotina individual das famílias ou ao próprio interesse das crianças e/ou jovens.

Neste sentido, ponderou-se o apoio nas ferramentas digitais e tecnológicas, de modo a poder adaptar os materiais a um formato *online, e-book*. O *Kit* “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” previa uma componente digital desenvolvida para exposição gratuita no *website* do Projeto Alternativas, assim, em caso de incompatibilidade, as atividades poderiam ser desenvolvidas de igual modo através de casa. Outras questões prendiam-se com a possibilidade e ausência de ferramentas digitais ou ausência de *Internet*. Para o efeito, relembrou-se o contacto telefónico do Projeto Alternativas, da responsabilidade da Dr^a Telma e do Dr. João, para reagendamento sempre que necessário das sessões, permitindo uma flexibilidade na rotina familiar e, de igual modo, assegurar o bom cumprimento da intervenção.

6. Considerações finais e Sustentabilidade do projeto

Uma das questões associadas à existência do projeto é a seguinte: Porquê um projeto de Competências Socioemocionais associado a um Projeto de prevenção de comportamentos aditivos com e sem substâncias? Porquê com crianças, jovens e famílias?

A família é o berço das relações sociais, é o berço das primeiras representações, ensinamentos, rotinas e hábitos saudáveis. A família é o berço do certo e do errado e o berço de quem somos, o berço das experiências e dos traumas. Neste sentido, reflete-se de facto a necessidade de reestrutura familiar sempre que se verifique comportamentos desajustados. Como? Com a compreensão das emoções, com a compreensão do que se sente, trabalhar sobre o que se sente e como se sente, trabalhar respostas, trabalhar com pais e para os pais. O objetivo é promover de facto a identidade enquanto pessoas e enquanto responsáveis pelas atitudes e hábitos de crianças e jovens, promovendo espaços de aprendizagem seguros, saudáveis e promotores de comportamentos sãos.

A CVC, enquanto instituição, é um local de grande dimensão, repleta de valências e trabalho em equipa, permitindo grande parte da resolução de problemáticas e receios sociais, no seu meio, o que não invalida o encaminhamento, sempre que necessário, dos utentes. É uma

instituição feita da comunidade e para a comunidade, que trabalha essencialmente com famílias e para as famílias, desde a vertente social, à vertente educativa e, fundamentalmente, comunitária. Assim, salienta-se, a necessidade de assegurar a todas essas famílias, uma comunicação entre entidade e grupo-alvo.

Face ao exposto, apostou-se sobretudo na dinamização dos canais de comunicação com o público, através de reuniões informais com a orientadora local Dr^a Telma Gonçalves, no final da sessão, a fim de diminuir possíveis obstáculos ao desenvolvimento do projeto. A relação que se procurou articular com os vários atores, permitiu colmatar sempre que se verificou entraves, de forma rápida, assertiva e direcionada ao cumprimento dos objetivos e metas estipulados, indo ao encontro das necessidades e recursos presentes das partes envolvidas.

No que concerne à sustentabilidade do projeto podemos referir que durante a fase da aplicação, o *kit* estruturado e implementado, foi entregue à instituição e, após verificação científica por parte da Prof.^a Dr^a Maria do Rosário, disponibilizado *online* para acesso a público em geral após aprovação pela entidade SICAD, com o intuito de dar continuidade à aplicação do mesmo e, inclusive, permitir o desenvolvimento de possíveis projetos associados, rememorando que todas as atividades idealizadas e planeadas visam contribuir para um aumento da interação lúdico-pedagógica entre famílias, crianças e jovens, promovendo de igual modo, momentos em famílias e tempo de qualidade e aprendizagem no espaço da CVC. O presente recurso pretende ainda ser um auxílio para capacitação e desenvolvimento afetivo, entre progenitores e/ou figuras de referências e entre CVC e famílias.

Em suma, é de salientar que as atividades presentes que se propõe, não pretendem ser exercícios acabados e completos em si mesmos. A sugestão e criação destes, foi propositadamente pensada de forma a manter em aberto a possibilidade de serem completados pela criatividade das crianças, jovens e dos adultos, de serem utilizadas pela ordem que a dinâmica seja mais pertinente, associados a outros tipos de material ou não.

Capítulo V: Minutos Contados - Acompanhamento Socioeducativo de uma Família

Os princípios fundamentais que integram a intervenção social, implicam o apelo à participação, apontando para uma ação planeada e coordenada entre várias valências, projetos e/ou entidades parceiras, com vista a alcançar a associação de esforços, saberes e recursos disponíveis.

Neste capítulo são apresentadas e descritas as etapas para a concretização do Projeto “Minutos Contados”, construído para auxiliar na estrutura de relações familiares positivas, potenciando o tempo em família e a evolução de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, aquando da intervenção no âmbito do EC e concretização do Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”.

1. Diagnóstico Local

Na CVC este processo chegou através da sinalização por parte da equipa na própria resposta social, nesta situação, pela Creche, que verificou que (1) a criança não responde a pedidos ou concretização de tarefas; (2) não reage quando mencionam o seu nome; (3) comunica essencialmente por sons; (4) não se verifica proximidade entre a criança e a mãe; (5) a criança só reage através de música; (6) não se verifica comunicação entre a mãe e a criança.

Quando a situação foi reportada, seguiu primeiramente para a Coordenadora da valência em questão, a Dr^a Maria Ilídia. Após receção, a responsável verificou se havia uma necessidade de apoio adicional, os motivos do encaminhamento e uma breve descrição da criança e família, seguidas pelo Projeto Alternativas, na componente de Apoio Psicossocial e no Serviço Transversal de Apoio às Famílias. Nesta fase, foi necessário a articulação com vários profissionais que os acompanham com o propósito de consolidar toda a informação pertinente. Seguidamente, mediante a problemática identificada e as necessidades apontadas, considerou-se importante incluir o Projeto Alternativas, uma vez que já seguia a família anteriormente.

Aquando da decisão em relação ao acompanhamento, realizou-se uma reunião de equipa técnica a fim de proceder ao diagnóstico compreendendo as diretrizes de Pérez-Serrano (2008).

1.1. Levantamento de Necessidades – Análise SWOT

O EC foi iniciado num contexto desenvolvimento de competências socioemocionais, como ferramenta de prevenção de desenvolvimento de CAD's com e sem substâncias. Nesta questão em específico, a vertente direcionou-se com especial cuidado e prudência, para a lente de adaptação de recursos lúdico-pedagógicos em ambiente familiar, para uma criança com possíveis Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma adulta com limitações cognitivas e conhecimentos escassos da língua portuguesa.

Nesta continuidade, mediante a observação direta, a análise e observação do contexto e os diálogos estabelecidos com a equipa técnica do Projeto Alternativas (Dr^a Telma e Dr. João

Paulo), foi proposto a elaboração de um recurso, tendo por base o levantamento de necessidades, resultando na análise SWOT exposta na tabela 26.

Tabela 26. Levantamento das Necessidades Projeto “Minutos Contados”

S (Pontos fortes)	• Preocupação por parte da equipa técnica com a integração devida da família.
	• Cooperação entre valências e Projetos na resolução da problemática.
	• Motivação da Equipa e da Mestranda.
	• Disponibilidade e flexibilidade por parte da progenitora.
W (Pontos fracos)	• Limitação de tempo para acompanhamento regular e sistemático da família, face ao estatuto trabalhador-estudante.
	• Dificuldade no domínio da língua portuguesa por parte da progenitora.
O (Oportunidades)	• Desafio de conciliar trabalho com estágio, de modo a corresponder às expectativas e realização de tarefas propostas.
	• Possibilidade de intervenção e construção de materiais.
	• Acompanhamento da família ao nível social, pessoal, educativo e profissional.
T (Ameaças)	• A dificuldade no cumprimento de todas as atividades propostas, fora do espaço de atendimento.
	• A carga horária laboral da progenitora (dois trabalhos), o que dificulta a interação e acompanhamento dos filhos.
	• A ausência de veículo próprio, o que inviabiliza um pouco o tempo dedicado ao acompanhamento, sendo suscetível atrasos e horários limitados.

Face ao exposto, destacam-se sobretudo os pontos fortes relacionados com a preocupação, cuidado e o trabalho desenvolvido em equipa entre as diferentes valências da CVC, que consente a sinalização eficaz e um maior conforto na resolução da problemática junto da família; e a motivação transmitida pela equipa técnica e pela mestranda permitiu a construção de respostas e materiais eficientes, tendo sido estabelecida com a progenitora uma relação que admitiu ao longo da intervenção, disponibilidade e flexibilidade.

Apesar de se considerar diversos pontos essenciais para a implementação do Projeto, admite-se a existência de aspetos que dificultaram o mesmo, a reconhecer: a limitação de tempo para acompanhamento regular e sistemático da família, face ao estatuto trabalhador-estudante e a dificuldade no domínio da língua portuguesa por parte da progenitora, sendo mais difícil a criação dos recursos.

Seria possível prever o cumprimento de todas as atividades (inicialmente estruturadas 11 atividades) fora do espaço de atendimento, através da calendarização das mesmas, mas devido à dificuldade de compreensão e desenvolvimento de todas as atividades pela progenitora, tal não se verificou (desenvolvidas apenas três). Ajuntando à situação, reflete-se a excessiva carga horária laboral da mesma, o que dificulta a interação e acompanhamento dos filhos. A ausência de veículo próprio, impede uma eficaz gestão dos atendimentos, uma vez que a progenitora depende unicamente dos transportes públicos, sendo suscetível atrasos e horários limitados; o Projeto Alternativas também tem a sua calendarização própria, de acordo com o programa de candidatura definido, não sendo possível a flexibilidade alargada pretendida.

No que diz respeito às possíveis ameaças encontradas, conta-se com as seguintes estratégias: (1) incorporar uma componente fotográfica de cariz obrigatório em todas as atividades, onde seja visível a sua dinamização; (2) a organização junto da progenitora de períodos do dia e da semana, onde deverá dedicar exclusivamente o tempo aos seus filhos, enfatizando-se a dificuldade na relação estabelecida com a criança, fator cultural, o que poderá ser por si só, difícil de concretizar; e (3) a organização junto da equipa técnica e da progenitora em relação à necessidade de transporte institucional, sempre que se justifique e esteja disponível, para comparecer nas sessões de apoio.

2. Mãos à Obra: Planificação

O “Minutos Contados” foi um instrumento desenvolvido como suporte de apoio socioeducativo com o objetivo de promover a construção de relações familiares positivas, potenciar o tempo em família, fomentar o progresso da criança com necessidades educativas especiais, compreendendo a rotina familiar em questão, onde cada minuto conta.

Compreende-se que o contexto familiar, por si só, é um desafio, devido às inúmeras problemáticas já enunciadas e exploradas anteriormente. Tratando-se de uma família com o progenitor, na sua maioria, ausente, o desafio pode assemelhar-se a uma “Missão Impossível”, exigindo capas e fatos de super-heróis, que não estão ao alcance de todos. Mas, aos olhos da

criança é possível, e quando assim o é, o estabelecer de relações de proximidade parental, é fundamental.

Na sequência da problemática evidenciada, foi explorado numa reunião informal a 23 de março de 2023, com os orientadores locais junto da mestranda, aspetos como: (1) a limitação da compreensão e leitura do português; (2) a utilização de linguagem simples e clara para facilitar a compreensão da família; (3) a construção e planeamento de atividades de curta duração (mais ou menos 20 minutos cada); (4) incluir nas atividades uma vertente musical (Criança X²³ tem dificuldade no reconhecimento do seu nome, mas responde bem a tarefas desenvolvidas a partir da música, como arrumar os brinquedos); (5) a construção de um guia prático de rotinas, salientando-se que o domingo é o dia em que têm mais tempo juntos, e (6) atividades que envolvam o desenho, animais, ilustrações, *puzzle* e/ou LEGOS.

Deste modo, foram características deste projeto a adaptabilidade e a flexibilidade comum nos recursos, na própria rotina familiar e nas necessidades evidenciadas sendo a progenitora quem ditou o ritmo, disponibilidade, horários e de alguma forma, a ordem dos conteúdos. Consequentemente, em todo o seu processo, os “Minutos Contados” exigiu revisão por parte dos orientadores e da própria progenitora, reflexão por parte da mestranda e da equipa do Alternativas, adequação e personalização face aos conteúdos e objetivos.

2.1. Objetivos Gerais e Específicos

O “Minutos Contados” resultou da problemática evidenciada no contexto real do seu desenvolvimento e das necessidades demonstradas em função disso, tendo como objetivo solver a barreira estabelecida entre mãe-filho e a compreensão do desenvolvimento da criança X. No seguimento do exposto, consolidou-se um conjunto de objetivos basilares para a intervenção (tabela 27).

Tabela 27. Objetivos do “Minutos Contados” – Acompanhamento Socioeducativo de uma Família Monoparental

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Desenvolver competências socioemocionais ao nível das relações familiares positivas	1.1. Assinalar a importância da comunicação no desenvolvimento de relações parentais positivas 1.2. Aplicar um discurso oral adaptado à criança e à progenitora

²³ De modo a manter o anonimato, optou-se por usar letras como fator de identificação e distinção de ambas as crianças: X será a criança com possíveis NEE e a Y a criança mais velha.

	1.3. Assinalar a importância do tempo em família, enquanto fator para a otimização das relações parentais positivas.
2. Promover o desenvolvimento sensorial e motor da criança com Necessidades Educativas Especiais	2.1. Aplicar atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais 2.2. Identificar formas, sons e o seu nome 2.3. Aplicar atividades que promovam o desenvolvimento de competências básicas de comunicação e socialização.

2.2. Metas

As metas permitem a concretização dos objetivos estabelecidos, sendo que face aos mencionados supra, foram determinadas as seguintes metas a atingir:

- A meio do projeto, a criança deverá ser capaz de compreender tarefas simples, como arrumar os brinquedos ou ajudar a regar as plantas, com ajuda.
- A meio do projeto, a progenitora deverá ser capaz de estabelecer uma postura comunicativa e assertiva com a criança
- No final do projeto, a progenitora deverá ser capaz de incluir autonomamente os filhos na sua rotina, desenvolvendo atividades em conjunto e de interesse para ambos.

2.3. Estratégias Pedagógicas

O “Minutos Contados” adotou uma metodologia de cariz participativo, colaborativo, didático, flexível, ativo e, essencialmente, direcionado para as necessidades e interesses da progenitora e das crianças, tendo em vista a melhoria do seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e parental.

Estes aspetos são essenciais, tendo em conta que o exercício da comunicação, da relação afetiva e da estruturação da própria parentalidade, influencia o bom desenvolvimento de crianças e jovens, conferindo assim à educadora um papel facilitador.

De um modo geral, foram utilizadas atividades lúdico-pedagógicas tendo por base o desenvolvimento de competências socioemocionais, recorrendo à pintura, ao diálogo, ao jogo e à estruturação e organização de tarefas.

2.3.1. Método Educativo de Maria Montessori

O Método Educativo de Montessori é um dos mais explorados ao nível educativo, pela sua componente distinta de aprendizagem, onde a criança desenvolve habilidades para uma vida autónoma através do controlo de motricidade e a coordenação, respeitando sempre os seus

limites. Deste método fazem parte atividades direcionadas à praticidade, processos de seleção, iniciação e cumprimento de tarefas à medida em que se apresentam regras de convívio social (Marshall, 2017). À medida que a criança se adapta às diferentes atividades e demonstra a aquisição de determinadas competências (concentração, destreza, criatividade, por exemplo), o educador apresenta uma das vertentes distintas deste Método: os **materiais sensoriais**.

A principal característica dos materiais sensoriais é que cada um isola apenas um conceito para a criança se concentrar. É de conhecimento geral que hoje em dia a criança, o jovem e o adulto, sofre diferentes estímulos diariamente seja pelo uso constante e problemático dos ecrãs, seja pela carga horária e expectativas que tem que corresponder. Com os materiais sensoriais, o objetivo é evitar o bombardeamento dos sentidos da criança com estímulos, tratando-se de ferramentas concebidas para permitir que a criança classifique e dê nomes aos estímulos que irá encontrar ao longo do seu dia-a-dia ou em contexto escolar (Marshall, 2017). A título de exemplo, surgem os *touchboards* que consistem em tiras alternadas de lixa e papel liso para a criança sentir, usadas como uma preparação para o globo de lixa em geografia, onde as massas de terra são feitas de lixa áspera, mas os oceanos e mares são suave. Os princípios que percorrem todo o *design* destes materiais é que a criança aprende através do movimento e ganha “bagagem” que a prepara para a aprendizagem de conceitos mais abstratos, tendo em neles, um “control of error” (Marshall, 2017 p. 2), que alerta a criança a quaisquer erros, admitindo assim a autocorreção com apoio mínimo por parte do educador.

Por mais importantes que sejam os materiais de aprendizagem, eles não constituem o Método de Montessori, isolados. Após Montessori observar que criança é capaz de se concentrar por longos períodos em atividades que captem o seu interesse espontâneo, desenvolveu duas formas características que promovam a concentração: (1) existe um ciclo de atividades em torno do uso de cada peça de material sensorial, designado por “internal work cycle” (Marshall, 2017 p. 2). Isto é, se uma criança quiser usar a torre rosa (*pink tower*²⁴), por exemplo, ela terá que encontrar um espaço livre e prepará-lo para brincar (poderá desdobrar um tapete ou arrumar as almofadas, se for o caso de estar no chão; de limpar a mesa, se pretender uma). Quando ela considerar por bem terá que desmontar a torre, coloca-la no seu local de origem, pronto para uso de outra criança. Este envolvimento repetido e autónomo com o material, a falta de interrupção e a necessidade de montagem, bem como guardá-lo posteriormente, são elementos-chave que visam desenvolver a concentração da criança; (2) uma

²⁴ Consiste em dez cubos que diferem apenas nas suas dimensões, sendo a menor 1 cm³ e o maior com 10 cm³. Enquanto dicas adicionais, Marshall (2017) propõem o uso de cores diferentes ou números escritos nas faces do cubo.

vez que esses ciclos de atividade ocorrem durante um período de três horas, denominado “external work cycle” (Marshall, 2017 p. 2), as crianças ficam, na sua maioria, livres para selecionar atividades individualmente ou com outros e para encontrar seu próprio ritmo de atividade, movendo-se pelo espaço disponível. Aqui importa referir que embora as crianças tenham uma grande liberdade naquilo que fazem, a sua liberdade não é ilimitada. O papel do adulto, profissional ou figura parental é orientar as crianças nas suas dificuldades ou quando perturbam o outro, para introduzir novos materiais e, conseqüentemente, novos desafios (Marshall, 2017). As suas decisões sobre o que ensinar são feitas com base em observações cuidadosas das crianças e, embora possa estruturar o seu ciclo de trabalho, será liderado pelas necessidades da criança.

Em resumo, existem dois aspetos dos espaços e aprendizagens Montessori: a aprendizagem desenvolvida a partir dos próprios materiais e a natureza individual e autodirigida da aprendizagem sob a orientação especializada do professor. Todos os elementos evidenciados - as características dos próprios materiais de aprendizagem e o processo guiado pela criança, a forma de envolvimento com os materiais pode potencialmente beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem (Marshall, 2017). Assim, a ideia central da Metodologia Montessoriana é estimular as crianças a aprenderem sozinhas, expandindo os seus conhecimentos através da liberdade e da curiosidade, conhecendo experiências diversificadas e aprendendo com cada uma delas, assim, ampliando a sua criatividade. Neste caso, a figura do adulto, educador, profissional ou figura parental é importante para mediar e direcionar as crianças, e não apenas transmitir conhecimento, regras e normas. Deste modo, torna-se interessante pelo facto de permitir que cada criança tenha um processo único, respeitando a sua individualidade, admitindo que esta estabeleça o seu ritmo de aprendizagem, em que os novos conhecimentos, vão sendo aprendidos de acordo com essa evolução.

2.3.2. Método Educativo de Rudolf Steiner

A Pedagogia de Waldorf foi desenvolvida por Rudolf Steiner, filósofo austríaco e fundador da Antroposofia²⁵, preocupado com questões relacionadas aos processos e sistemas educativos.

A sua pedagogia procura a integração holística do desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico das crianças, onde podemos testemunhar o desenrolar de um milagre, ou seja, a manifestação e o crescimento de uma individualidade inerente e singularmente diferente

²⁵ Pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo.

de qualquer outro ser humano; é a essência genuína escondida dentro de cada um de nós. O *Self* é o ponto fulcral na Pedagogia Waldorf (Schmitt-Stegmann, 1997).

Através de um currículo e metodologia criativa visam abordar junto da criança formas que lhe permitam “desbloquear” o seu verdadeiro potencial, solidificando bases emocionais fortes, fundamentais para a previsão de problemáticas associadas ao abandono escolar, suicídio, consumo de SPA, pertença a gangues (criminalidade) e violência (Schmitt-Stegmann, 1997).

A fim de facilitar a sua compreensão e respeitar as diferentes etapas do desenvolvimento da criança, o autor desdobra a sua Pedagogia em setênios (períodos de sete anos), uma vez que as mudanças biológicas e espirituais na vida das pessoas ocorrem em períodos de sete anos de vida. Enfatiza-se ainda que esta abordagem de aprendizagem específica à idade pode ser experimentada por todas as crianças de forma individualizada (Schmitt-Stegmann, 1997).

Tabela 28. Abordagem educativa segundo a Pedagogia Waldorf (adaptado de Schmitt-Stegmann, 1997)

Idade	Características da Criança	Características do Espaço (brinquedos, móveis, dinâmica ...)	Rotina nos Espaços Educativos
Dos zero aos sete anos: Desenvolvimento físico	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa-se através de muita energia e atividade - A aprendizagem ocorre através do fazer - O desenvolvimento corporal é o foco - A energia, a vitalidade e a inteligência são aspetos fundamentais nesta fase - Incentivo às atividades práticas e artísticas - A brincadeira imaginativa e criativa assumem um papel muito importante, compoendo a base para toda a aprendizagem de pensamento escolar e académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosfera calorosa e alegre - Cores intensas e zonas de recreação espaçosas - Materiais naturais e objetos para brincar (por exemplo, cestos com pedaços de madeira, conchas, castanhas, lã e tecidos coloridos). Neste aspeto, semelhantes aos materiais sensoriais de Montessori. - Casinhas, bonecos, utensilios de cozinha, tudo o que convida ao jogo simbólico, já referenciado anteriormente por Neto (2020). 	<p>- Manhãs: forte vivência artística de linguagem oral. Neste período é comum as crianças ouvirem a natureza e as histórias sazonais que as conectam com o ambiente que as rodeia e as estações do ano. É comum, de igual modo, contos de fadas de diferentes culturas, que estimulem as suas competências imaginativas. Acresce ainda as canções, os versos, os poemas e os jogos de dedo, onde as crianças utilizam sons e ritmos com a língua.</p> <p>Almoço/Tarde: são atividades centradas na cozinha com a confeção da refeição. Aqui as crianças ajudam a limpar e a cortar os legumes ou frutas; a amassar e a assar o pão. Os lanches também são preparados, as mesas limpas e arrumadas; e o chão é limpo.</p> <p>Através destas atividades, o desenvolvimento sensorial, motor e linguístico da criança são fortemente desenvolvidos, despertando na sensibilidade motora e a promoção de uma imagem criativa.</p>
Dos sete aos 14 anos: Desenvolvimento Espiritual e Mental	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não depende mais de objetos externos para atividades creativas e simbólicas - Ganha maior controlo sobre a memória - Maior controlo sobre a atividade concetual, considerada um pré-requisito para uma aprendizagem escolar bem sucedida, no primeiro ano. - Habilidades associadas à fala, escrita e leitura, exatamente nesta ordem. 	<p>O conceito permanece o mesmo ao longo de todas as fases, adaptando-se materiais e dinâmica tendo em conta a idade.</p>	<p>Manhã: inicia sempre com a Lição Principal, “<i>Main Lesson</i>” (p. 8), com um período prolongado de atividade rítmica, onde a criança canta, bate palmas, salta, movimenta-se, exprimem-se, permitindo-lhes uma experiência linguística muito variada. Torna-se ainda melhor quando se aprimora com histórias contadas e não apenas lidas, nutrindo a alma da criança, ao mesmo tempo que aumenta o envolvimento, a atividade de imagem, a capacidade de escuta, o conhecimento de comportamentos sociais responsáveis ou irresponsáveis (base moral saudável), ordenação de pensamentos e a expressão linguística dos mesmos. A partir desta experiência oral, desenvolve-se a escrita e a leitura, já que as crianças devem</p>

	<p>Porque não primeiro a leitura? Segundo o autor, é a mais abstrata e intelectual das três atividades referidas e exige mais da imagem interna e da conceituação</p> <p>- Por volta dos nove anos, a consciência sujeito-objeto torna-se uma experiência interna de separação, manifestando-se um sentimento de solidão e desilusão.</p>		<p>escrever e partilhar nos seus livros de Lição Principal, o conteúdos aprendidos. Deste modo, a leitura torna-se uma atividade significativa e agradável e não um exercício mecânico.</p> <p>Almoço/Tarde: as atividades assemelham-se ao que já era realizado na primeira fase, integrando-se agora a plantação de trigo, apanha, a moagem do grão e a confeção do pão. Aqui as crianças continuam a acompanhar o processo do início ao fim, o que les dá confiança enquanto desenvolvem amor e responsabilidade para com a Natureza.</p> <p>Restantes atividades: Histórias do Antigo Testamento, Mitologia e Artes.</p>
<p>Dos 14 anos em diante: Desenvolvimento Emocional</p>	<p>- Capacidade de atingirem um conhecimento informado e julgamentos claros nos seus processos de tomada de decisão</p> <p>- Competências ao nível da gestão emocional</p> <p>- Desenvolvimento do pensamento crítico</p>	<p>O conceito permanece o mesmo ao longo de todas as fases, adaptando-se materiais e dinâmica tendo em conta a idade e o espaço envolvente.</p>	<p>No documento o autor não menciona uma rotina, mas acredita-se que as atividades vão ficando mais complexas tal como as rotinas.</p>

2.4. Calendarização do Projeto

A calendarização exposta corresponde às fases do processo de idealização até à concretização do projeto “Minutos Contados”, que decorreu de 23 de março a 20 de abril. A sucessão das etapas estão expressas na tabela 29.

Tabela 29. Calendarização “Minutos Contados” – Acompanhamento Socioemocional numa Família Monoparental

Fase do Projeto	Período Ações	2023	
		março	abril
Diagnóstico	Análise de Necessidades		
Planificação	Idealização do Projeto		
	Elaboração do Material		
Aplicação	Implementação do Projeto		
Avaliação	Avaliação de Expetativas		
	Avaliação de Satisfação		
	Avaliação de Aprendizagem		

Enquanto projeto complementar incorporou uma calendarização mais reduzida, verificando-se o diagnóstico e a planificação do projeto, como algo que se desenvolveu nas primeiras semanas. Dada a construção de material ao longo de toda a ação, certifica-se o caráter flexível e de adaptação, já mencionados.

2.5. Recursos Humanos e Financeiros

O presente projeto surgiu pela identificação de uma necessidade real junto de uma utente acompanhada pelo projeto Alternativas, sendo os recursos humanos e financeiros referentes ao mesmo.

Recursos Humanos

Em relação aos recursos humanos podemos mencionar a Criança X e a progenitora, para os quais se desenvolveu o presente recurso, tendo por base as necessidades enunciadas anteriormente. Apesar de se ajustar aos utentes em questão, poderá ser ajustado e utilizado por parte de todos os agentes educativos da CVC e restantes profissionais, enquanto ferramenta de envolvimento e intervenção junto das crianças, jovens e famílias pertencentes à Casa.

Salienta-se ainda a Coordenadora da valência, a Dr^a Maria Ilídia, a equipa técnica do Alternativas e a mestranda.

Recursos Financeiros

Os recursos financeiros, há semelhança do projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, foram os disponíveis ao Projeto Alternativas. Tendo em conta a semelhança em ambos, considerou-se apenas necessário a impressão e os materiais associados às atividades presentes no Manual, uma vez que, o estilo gráfico e organização ficou da responsabilidade da equipa, bem como, a distribuição à respetiva família.

2.6. Recursos Materiais – Livro de Atividades “Minutos Contados”

A componente prática no livro de atividades “Minutos Contados” foi desenvolvida para uma criança em específico com 3 anos, compreendendo atividades direcionadas ao desenvolvimento motor, linguístico, artístico e emocional, através do uso da cor e do brincar. Neste caso, inclui uma mãe com uma rotina desenfreada, dificuldades na língua portuguesa e a ausência de manifesto emocional, enquanto figura maternal; e, uma criança com suspeitas de Necessidades Educativas Especiais (NEE) pela dificuldade que demonstra na relação com o outro, a ausência de reconhecimento do próprio nome, a comunicação apenas por sons, a incapacidade de encarar o outro (estabelecer e fixar contacto visual), ouvir e até cumprir pequenos pedidos e/ou tarefas.

Mas o que são NEE? Warnock Report foi criador do termo, ampliando o conceito implícito à ideia de educação especial, adicionando-lhe o conceito necessidade, incorporando “todas as

deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (Ferreira, 2011 p. 4). Assim, não se trata apenas de crianças que têm problemas cognitivos, motores, sociais, sensoriais e/ou outros graves, moderados ou ligeiros, mas também de crianças que apresentam dificuldades na aquisição das aprendizagens.

Por considerar-se que a questão da parentalidade fica realmente abalada com o diagnóstico de NEE, é essencial que a criança com NEE e a figura parental seja acompanhada por uma equipa multidisciplinar, para que, em conjunto, as suas competências sejam estimuladas aos mais variados níveis (Ferreira, 2011).

Diversos autores defendem que a intervenção precoce deve ser efetuada tendo por base o seio familiar, pois é a família o primeiro agente de socialização e integração dos filhos (Ferreira, 2011). Com a consciência científica depositada nas figuras parentais, incluiu-se a mãe como principal agente dinamizador das atividades, permitindo que se criasse interajuda e desenvolvimento mútuo. Face ao exposto, acredita-se que se os pais, mães ou cuidadores “estiverem suficientemente informados e entrosados com as atividades que estimulam a aquisição de competências” das crianças, “serão eles coterapeutas em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ferreira, 2011 p. 9).

Face ao exposto e através da consulta da tabela 8, reconhece-se que as atividades que melhor suscitarão o desenvolvimento físico e socioemocional da criança, tendo em conta a sua faixa etária (3 anos) são as que decorrem ao ar livre, exigem tarefas manuais simples, incluem histórias e trabalho em equipa e fomentem a tomada de decisão.

Para a elaboração do presente recurso, tal como no Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” foi necessário computador, acesso à *internet*, conta de utilizador para o programa *Canva*, folhas brancas, impressora e tinteiros (disponíveis no gabinete). Para além disso e para a execução das atividades propostas, os materiais necessários acompanham cada uma delas, como puzzles e lápis de cor.

2.6.1. Estrutura do Livro e Atividades “Minutos Contados”

O “Minutos Contados” seguiu as diretrizes de um acompanhamento pedagógico adaptado cumprindo com necessidades evidenciadas ao nível da parentalidade positiva e das NEE. Tratando-se de um livro de atividades, inclui 11 lúdico-pedagógicas (Tabela 30).

Tabela 30. Estrutura do Livro de Atividades “Minutos Contados”

Grupo	Atividade	Tipo de Atividade	Nível de Complexidade (níveis 1 a 5)	Duração (minutos)	Tema(s)

Atividades Introdutórias	O Coelho Bani	Pintura	2	20	As cores
	<i>Puzzle</i>	Concentração	3	20	Gestão Emocional
	Minutos (que não devem ser) Contados	Responsabilidade, cuidado e motivação	5	Não Aplicável ²⁶	Educação Parental
	A Ida à Praia	Pintura	4	20	Os contextos, as cores, as formas e os objetos
	As Formas do Bani	Concentração	4	20	As cores, as formas e os animais
	Hora da Conversa	Debate e discussão	5	20	Educação Parental
	Medalha Supermãe	Pintura, desenho e recorte	5	20	O Afeto e a Gratidão
Atividades Complementares	Os Animais da Quinta	Desenho e Concentração	3	15	Os animais, as proporções e a correspondência
	Os Sons dos Animais da Quinta	Diálogo	3	15	Os animais, os sons e a correspondência
	Os Animais da Maria	Desenho e Concentração	3	15	Os animais, os contextos, as formas e as cores
Atividades em Conjunto	A Roleta da Ajuda	Responsabilidade, cuidado e motivação	5	Não Aplicável	As cores, as tarefas, o trabalho em equipa, a importância do brincar e do jogo, a associação, os números e a música.

Idealizado para um acompanhamento a longo prazo, o Livro foi dividido em três grupos: (1) **Atividades Introdutórias** de pintura, identificação de formas e de cores, jogo, diálogo e rotina (Apêndice XXVII); (2) **Atividades Complementares** de animais, sons, tamanhos e pareências, correspondência e contextos (Apêndice XXVIII); (3) **Atividades em Conjunto** complementando cores com regras e tarefas (Apêndice XXIX). Relembrando que a progenitora tinha pouco domínio ao nível da língua portuguesa, as atividades foram estruturadas de forma simples, seguindo o *design*-tipo de um livro de atividades infantil: frases curtas, vocabulário simples e perceptível. Para complementar cada atividade, esteve presente uma componente de **avaliação** com a mesma linguagem simplista e uma escala de *Likert* adaptada.

Pela dificuldade na gestão do tempo por parte da progenitora, foi estruturada, semanalmente, uma **calendarização semanal** (Apêndice XXX) com as atividades a desenvolver, a duração, notas de cariz obrigatório e um campo aberto para menção de

²⁶ São práticas para serem desenvolvidas ao longo do dia-a-dia.

dificuldades sentidas, a fim de debater as mesmas, na sessão seguinte bem como, possíveis ajustes.

3. Estratégia Avaliativa

Há semelhança do Projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!”, o modelo de avaliação escolhido foi o Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick. Tratando-se de um projeto com um foco no desenvolvimento de competências socioemocionais ao nível parental e desenvolvimento infantil, os níveis a destacar em termos de avaliação são os associados à satisfação da progenitora, exposto como o **nível 1**, a aprendizagem resultante da intervenção junto da criança e da mãe, expressa como **nível 2** e, por fim, o **nível 3**, que reflete a aquisição de conhecimentos expressos na realidade.

3.1. Instrumentos e Técnicas de Avaliação

Neste caso, utilizou-se uma Grelha de Registos de Sessão e os Questionários construídos com o fim de recolher e de compreender informação pertinente, resultado da aplicação do “Minutos Contados”.

A **Grelha de Observação** (Apêndice XXXI) constituiu um instrumento fundamental para o registo de *feedback* e do desenvolvimento das sessões, admitindo um melhor conhecimento das necessidades e dificuldades sentidas, tal como possíveis adaptações necessárias. Esta grelha é constituída por seis parâmetros: data, duração, objetivos (gerais e específicos) e a estrutura da sessão em três partes (início, meio e fim). Através dela, foi possível o registo das sessões de modo informal, permitindo a análise dos conhecimentos e evolução adquirida, por parte da criança e da mãe.

Os **Questionários** construídos foram planeados tendo por base os objetivos que se pretendiam atingir, nomeadamente, o questionário para recolher as expectativas e o de avaliar a satisfação em relação às atividades implementadas. Estes instrumentos procuraram adaptar-se às competências linguísticas da progenitora ao nível da língua portuguesa, adequando-se e simplificando-se sempre que possível, como forma de facilitar a compreensão dos mesmos. Apesar de não terem sido preenchidos na presença da dinamizadora, os mesmos foram sempre lidos para garantir o seu entendimento, fazendo-se acompanhar de frases curtas (até quatro questões), vocabulário simplista e uma escala de *Likert* com estrelas e legenda incorporada.

- **Questionário de avaliação de expectativas (Apêndice XXXII):** ao contrário do que poderia ser expectável, o questionário foi aplicado apenas no início da intervenção. O

objetivo era o de conhecer a mãe e a criança, compreender as expectativas, receios e propósitos a atingir. Por se considerar que a relação estabelecida entre a mãe e educadora, é fundamental para o bom desenvolvimento do projeto, estruturaram-se três questões de resposta aberta e de desenvolvimento. As questões foram as seguintes: “Quem é a Criança X²⁷? Fale-nos das suas características, jogos preferidos, cores preferidas, etc.”, “O que gostaria de ver a Criança X a desenvolver este ano?”, “O que gostaria de fazer para ajudar a Criança X na sua aprendizagem?”. Mas, tendo em conta os poucos conhecimentos de português, as respostas foram discutidas verbalmente.

- **Questionário de Satisfação:** foi desenvolvido para *feedback* e perceção do progresso da criança e da mãe, aplicado a cada uma das atividades. Através da escala de *Likert* composta por cinco estrelas (1 a 2 estrelas – Não gostou muito / Não concordo muito; 3 estrelas – Não gostou nem desgostou / Não concordo nem discordo; 4 a 5 estrelas – Gostou muito / Concordo muito), na qual a progenitora avaliou a atividade desenvolvida (se a criança pareceu motivada e empenhada nas atividades) e as dificuldades sentidas (na identificação das cores, da forma como explorou a atividade junto da criança, se considerou complexa, entre outros parâmetros). Cada questionário compreendia quatro questões sendo a primeira igual em todos “O meu filho gostou da atividade”.

4. Atividades Implementadas

Na tabela 30 apresentaram-se as 11 atividades que constam no Livro, contudo, o que se verificou na prática é que houve alguns ajustes, tal como a redução do número de atividades desenvolvida e o tempo reduzido de intervenção, devido às necessidades específicas da mãe e da criança, à disponibilidade da mestranda face à condição de trabalhadora-estudante a *full-time* e ao surto de varicela desencadeado por uma das crianças. Como resultado, justifica-se o desfasamento entre o número de atividades previstas (11) e as desenvolvidas (três), nomeadamente “O Coelho Bani”, “O Puzzle” e “As Formas do Bani”.

De acordo com o que foi desenvolvido no Projeto anterior, procurou manter-se uma estrutura idêntica, que facilitasse a compreensão. Para o efeito, serão apresentadas de seguida as atividades implementadas com os seus diferentes componentes: (i) Tabela Sinótica; (ii) Objetivos; (iii) Recursos e (iii) Avaliação.

²⁷ O nome da criança foi ajustado de modo a manter o anonimato.

4.1. O Coelho Bani

O Coelho Bani trabalha de uma forma divertida e colorida as formas, os legumes (cenoura) e os animais. Apesar da simplicidade que apresenta, admite a exploração de diversas temáticas associadas a animais domésticos, à alimentação saudável, à capacidade de reflexo e reprodução da criança, às cores, ao controlo motor na execução dos traços e cumprimento de limites, mediante a idade e necessidades da criança.

Tabela Sinótica

Tabela 31. Tabela Sinótica da atividade O Coelho Bani

Tema(s):	As cores
Nível de Complexidade:	2
Duração (min.):	20
Tipo de atividade:	Pintura

Objetivos

- Promover a autonomia, autoestima e habilidades sociais
- Promover a expressividade e a tomada de decisão
- Explorar sentidos, cores e formas
- Incentivar ao desenvolvimento motor, através do controlo, da destreza e coordenação.

Recursos

- Desenho impresso
- Lápis de cor/marcadores
- Papéis de diferentes texturas, em substituição do lápis/marcador (opcional).

Avaliação de Satisfação

Para avaliação desta atividade utilizou-se um questionário composto por quatro questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório, exposto no Apêndice nº XXXIII.

4.2.O *Puzzle*

O *puzzle* tem um papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento infantil, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais a todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do *Self*.

Tabela Sinótica

Tabela ____.: Tabela Sinótica da atividade O *Puzzle*

Tema(s):	Gestão Emocional
Nível de Complexidade:	3
Duração (min.):	20
Tipo de atividade:	Concentração

Objetivos

- Estimular a curiosidade
- Promover a coordenação entre o olho (visão) e a mão (tato)
- Fomentar a concentração visual e o foco em tarefas
- Desenvolver competências relacionadas com o planeamento e a organização
- Promover o desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas
- Auxiliar no desenvolvimento linguístico, no relacionamento interpessoal e na autorregulação emocional

Recursos

- Os *puzzles* disponibilizados pela equipa técnica.

Avaliação de Satisfação

Para avaliação desta atividade utilizou-se um questionário composto por quatro questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório, exposto no Apêndice nº XXXIV.

4.3.As Formas do Bani

A atividade “As Formas do Bani” veio dar seguimento à primeira atividade “O Coelho Bani”, onde se explora inicialmente as cores e as formas, adindo agora alguma complexidade procurando o mesmo efeito de reflexo, de acordo com as cores adicionais e formas associadas.

Tabela Sinótica

Tabela 32. Tabela Sinótica da atividade As Formas do Bani

Tema(s):	As cores e as formas geométricas
Nível de Complexidade:	4
Duração (min.):	20
Tipo de atividade:	Concentração

Objetivos

- Promover o reconhecimento de cores e formas de figuras geométricas simples
- Desenvolver capacidades ao nível contagem
- Promover a coordenação entre o olho (visão) e a mão (tato)
- Fomentar a concentração visual e o foco em tarefas.

Recursos

- Desenho impresso
- Lápis de cor/marcadores

Avaliação de Satisfação

Para avaliação desta atividade utilizou-se um questionário composto por quatro questões, explorado na secção “Avaliação” do presente relatório, exposto no Apêndice nº XXXV.

5. Participantes

O projeto foi desenhado e aplicado especificamente para a utente do Projeto Alternativas, progenitora de duas crianças, uma delas com possíveis NEE. São uma família monoparental com dificuldades socioeconómicas, desafios no domínio da língua portuguesa e no estabelecer de relações parentais saudáveis. As suas dificuldades em comunicar junto da Criança X, reduzem a possibilidade de laços parentais saudáveis, influenciando o desenvolvimento da criança ao nível da comunicação e relação com o outro.

6. Resultados de Intervenção

Como forma de balançar os resultados de intervenção, considera-se prudente os objetivos gerais que balizaram a intervenção do projeto, nomeadamente:

- Desenvolver competências socioemocionais ao nível das relações familiares positivas
- Promover o desenvolvimento sensorial e motor da criança com NEE.





Como mencionado supra, foram produzidos questionários a preencher no final de cada atividade desenvolvida pela progenitora. Pela ausência de acompanhamento por parte da educadora, os questionários de satisfação foram lidos e exemplificados, de forma a garantir o bem preenchimento do mesmo.

6.1. Avaliação da Atividade “O Coelho Bani”

Para a avaliação das atividades desenvolvidas pela progenitora, adotou-se a mesma estrutura que a anteriormente aplicada com o *Kit* educativo, nomeadamente: (1) Satisfação em relação à atividade; (2) Cumprimento de objetivos definidos; e (3) Apreciação Final da atividade.

Na Tabela 33 encontra-se a análise do conteúdo das respostas em relação à atividade “**O Coelho Bani**”:

Tabela 33. Análise do conteúdo das respostas da atividade “O Coelho Bani”

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“O meu filho gostou da atividade”	
Cumprimento de objetivos definidos	“O meu filho reconhece formas e cores.”	
	“O meu filho teve dificuldade no uso de materiais (lápiz, borracha, marcadores.”	
Apreciação Final da atividade	“Nesta atividade, consegui comunicar bem com o meu filho.”	

Apesar das respostas terem sido as apresentadas, causou dúvidas, explorando-se as mesmas, cuidadosamente, junto da mãe. Como resultado, verificou-se que para uma mãe com dificuldades claras em compreender a “necessidade” de falar com o filho “que não diz uma palavra”, procurou-se compreender como é que desenrolou o diálogo e a gestão da tarefa, ao qual esclareceu que ajudou a criança a identificar as cores, segurando o lápis correspondente e auxiliando com a mão nos contornos e execução da pintura.





Em suma, considera-se que, apesar de devidamente preenchido, o questionário não reflete a realidade.

6.2. Avaliação da Atividade “O Puzzle”

Comum a toda a componente avaliativa das atividades, a análise do questionário compreendeu os três parâmetros (1) Satisfação em relação à atividade; (2) Cumprimento de objetivos definidos; e (3) Apreciação Final da atividade.

Na Tabela ____ encontra-se a análise do conteúdo das respostas em relação à atividade “O Puzzle”:

Tabela ____.: Análise do conteúdo das respostas da atividade “O Puzzle”

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“O meu filho gostou da atividade.”	
Cumprimento de objetivos definidos	“O meu filho respondeu bem aos meus pedidos.”	
	“O meu filho teve dificuldade na montagem do puzzle.”	
Apreciação Final da atividade	“Nesta atividade, consegui comunicar bem com o meu filho”	


O questionário entregue levantou novamente dúvidas: a criança tinha estado numa das sessões a brincar com o irmão, usando jogos de madeira e correspondência de animais, demonstrando alguma dificuldade tanto no encaixe como no próprio manear das peças. Efetivamente a mãe colocou “Concordo muito” em relação à questão “O meu filho teve dificuldade na montagem do puzzle.”, mas tendo em conta, que colocou a mesma avaliação em todos, fica a incerteza se compreendeu bem a questão ou se terá sido um “acaso”.




Pela dificuldade que as educadoras evidenciaram na comunicação com a criança e o tempo que decorreu deste o diagnóstico ao período de avaliação, não se considera que os progressos sejam reflexo de uma comunicação efetiva, na sua plenitude.

6.3. Avaliação da Atividade “As Formas do Bani”

Na Tabela 34 encontra-se a análise do conteúdo das respostas em relação à atividade “As Formas do Bani”:

Tabela 34. Análise do conteúdo das respostas da atividade “As Formas do Bani”

Categoria	Questão	Resposta(s) Obtida(s)
Satisfação em relação à atividade	“O meu filho gostou da atividade.”	

Cumprimento de objetivos definidos	“O meu filho reconhece formas e cores.”	
	“O meu filho teve dificuldade no uso de materiais (lápiz, borracha, marcadores).”	
Apreciação Final da atividade	“Nesta atividade, consegui comunicar bem com o meu filho”	

Todos os questionários disponibilizaram o mesmo feedback, contudo quando confrontada com as dificuldades sentidas, referiu ter tido (1) dificuldade em estabelecer um diálogo com as crianças; (2) cumprir com todas as atividades presentes na calendarização. Aspetos que tornam a informação retida nos questionários inválida quando comparada com a realidade. Importa salientar, ainda assim, que a progenitora evidenciou uma postura diferente nas sessões desenvolvidas, face à exposta inicialmente, no primeiro encontro.

6.4. Grelha de Observação e Registo Pós-Sessão

A Grelha de Observação para registos de pós-sessão tornou-se fundamental nesta fase, como forma de verificar o processo de aprendizagem, reflexão e resultados da intervenção, comparando a análise do conteúdo disponível nos questionários e as sessões desenvolvidas.

6.4.1. Primeiro Encontro: 13 de abril

Tabela 35. Primeiro Encontro - Acompanhamento e Intervenção Socioemocional Progenitora e Criança X

Acompanhamento e Intervenção Socioemocional Progenitora e Criança X	
Data:	13/04/2023
Duração:	2H (das 9H30 às 11H30)
Objetivo(s):	<p>Geral/Gerais: <i>Feedback</i> das últimas semanas.</p> <p>Específico(s): Explorar o Livro de atividades criado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer dúvidas e receios - Compreender a necessidade de possíveis ajustes nas atividades desenvolvidas.
1ª parte da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Feedback</i> da semana da Criança Y - <i>Feedback</i> dos comportamentos da Criança X com a Mãe e a Criança Y: (i) já acena que "não" com a cabeça; (ii) pede "papa"; (iii) olha mais vezes no rosto das pessoas; - Continua com dificuldade na compreensão do chamamento pelo nome e comunica essencialmente através dos sons/grunhidos.
2ª parte da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da Dr^a que irá acompanhá-los na dinamização das atividades (Mestranda Gisela) - Vista geral do Livro: identificação das primeiras dificuldades e reconhecimento das tarefas a desenvolver. <p>Para o efeito, foi utilizado o computador portátil da mestranda, bem como o acesso à internet para visualizar o livro no Canva, plataforma escolhida para o efeito.</p>

	<p>Como forma de facilitar a compreensão do processo de dedicação e entendimento da relação com os filhos propôs-se que se juntasse à Criança Y e X na identificação de formas e associação das mesmas aos espaços (jogo). Verificou-se alguma dificuldade no envolvimento com a Criança X, por sua vez, o irmão mostrou-se aberto e disponível, potenciando inconscientemente a própria atividade.</p>
3ª parte da sessão	<p>Pela dificuldade sentida na etapa anterior, houve a necessidade de reler todo o manual e de exemplificar ponto a ponto todos os seus parâmetros, desde a componente de leitura, desenho, escrita e avaliação. Foram visíveis dificuldades na compreensão e leitura do português, o que acredito ter-se colmatado com a exemplificação clara de situações através da teatralização das mesmas incluindo a Criança X (por exemplo, demonstrar como se pode dirigir à criança para que arrume os brinquedos, para que participe em pequenas tarefas como regar as plantas, a importância de ajustar o tom de voz e a altura a que se encontra do filho, entre outros). A Mãe foi partilhando situações da cultura africana, explicando que de facto é um desafio para si, toda a rotina que envolva uma proximidade maior dos filhos uma vez que, não cresceu nos mesmos contextos em que a Criança X e a Criança Y, se encontram atualmente. Pela dificuldade já refletida na leitura e compreensão do português, foi encaminhada para o serviço prestado pela valência do Caleidoscópio, para as aulas de Português, com o Professor António. Para ajudar no reconhecimento do espaço, tendo em conta que o seu meio de transporte é o autocarro, fez-se o percurso de carro, explicando caminhos e pontos de referência, bem como, o gabinete destinado às aulas. Ficou agendada a primeira reunião para a presente data, pelas 15H.</p>

6.4.2. Segunda sessão e última: 20 de abril

Acompanhamento e Intervenção Socioemocional Progenitora e Criança X	
Data:	20/04/2023
Duração:	30min (das 9H às 09H30) Obs.: A Mãe tinha que apanhar o autocarro para o trabalho, acabou por ser mais breve.
Objetivo(s):	Geral/Gerais: <i>Feedback</i> da semana Específico(s): Esclarecer dúvidas e receios - Compreender a necessidade de possíveis ajustes nas atividades desenvolvidas - Analisar a componente avaliativa das atividades desenvolvidas
1ª parte da sessão	

	Pela brevidade no tempo que disponha, o acompanhamento foi de igual modo breve. Inicialmente, procurou-se refletir sobre a semana desenvolvida em torno das atividades, trazendo consigo fotografias na montagem de <i>puzzles</i> e pintura dos desenhos disponibilizados.
2ª parte da sessão	De seguida, explorou-se a atividade de domingo que consistia numa <i>check-list</i> que envolvia essencialmente a comunicação, atividades em conjunto e o relacionamento entre mãe-filho. Disse ter realizado parte delas, assinalando-as com um X, mas que confessa não ter conseguido completar tudo ²⁸ .
3ª parte da sessão	Face ao exposto, optou-se então, pela análise das tarefas concluídas devolvendo a <i>check-list</i> para que pudesse retomar semanalmente algumas das tarefas indicadas, salientando-se a importância de um relacionamento saudável com os filhos (Danilo e Danivaldo).

Observações: As sessões de acompanhamento foram estagnadas devido ao facto da Mãe, da Criança X e Criança Y terem ficado em casa por um surto de varicela.

7. Sustentabilidade

Todos os projetos que tenham o coração no sítio certo, têm sustento.

A pertinência destes Projetos Sociais é gritante: (i) enfrentamos uma economia composta por muitos que beneficia poucos; (ii) cada vez mais as pessoas dedicam o seu tempo ao trabalho, desvalorizando o tempo em família (não por opção, mas porque simplesmente os horários não são compatíveis; a estabilidade financeira “fala mais alto”); (iii) carecemos de políticas de habitação que vão ao encontro das carteiras de poucos, para alívio de muitos. E para quem não sabe a língua do país de acolhimento? E para quem tem dois trabalhos e é mãe solteira? Enquanto mestrandia em Educação Social, esta secção dedica-se sobretudo a uma reflexão em torno das competências e pertinência destes profissionais nos âmbitos educativos, comunitários e familiares.

Numa perspetiva de aprendiz e pessoa em formação, esta realidade foi particularmente desafiante, exigindo **flexibilidade** e **adaptação** ao contexto. A **escuta ativa** tornou-se um instrumento fundamental para a compreensão e envolvimento com a família, desde os seus

²⁸ Apesar da atividade “Minutos (que não devem ser) Contados” e “Hora da Conversa” estarem na Calendarização Semanal (Apêndice ___), não constaram nas Atividades Implementadas (pp. ___ - ___), uma vez que a componente avaliativa não foi entregue, a sessão foi demasiado breve para compreender o que efetivamente foi desenvolvido e não foram completadas na sua totalidade.

desafios, hábitos, vivências e a aprendizagem resultante: a mestranda estava a aprender com a mãe e a mãe com a mestranda.

O educador social é um profissional que não deixa o trabalho no terreno, carrega-o consigo para casa, para desenvolvimento profissional e, muitas vezes, no **coração**. Mas porquê falar de coração? Educação Social é uma porta aberta para o **auxílio**, para a **reflexão**, para o **convívio** com o outro, para **persistência** em novas soluções e/ou abordagens, com a certeza de que para se promover a **empatia**, a **interculturalidade** e a **resiliência** nas crianças, nas famílias e nos jovens, só acontece se o/a facilitador/a assim o for.

Para empoderar o presente projeto, tendo por base a experiência vivenciada, sugere-se (1) um **maior número de acompanhamentos** semanais à progenitora; (2) **atividades desenvolvidas na sessão** de apoio, invés de apenas em casa; (3) **apoio psicológico à Criança Y**, por se acreditar que, enquanto irmão mais velho, também ele cresceu no mesmo contexto parental (evidenciado na primeira sessão), o que poderá refletir-se na evolução de constrangimentos ao nível emocional e de relação com o outro, no futuro.

No momento da escrita do presente relatório, acredita-se que a Mãe e as duas crianças, cinco meses depois, continuam a debater entre si estratégias para trabalharem juntos, desconstruindo limites em busca de um ambiente propício ao desenvolvimento de um todo, com a ajuda de toda a equipa CVC.

Capítulo V: Outras atividades pensadas, executadas e desenvolvidas no contexto institucional

No decorrer do EC foram realizadas atividades para sensibilizar, informar e capacitar a comunidade, as famílias, bem como, as crianças e jovens em cooperação com ações técnicas, próprias da dinâmica institucional. Face ao exposto, este capítulo descreve as ações desenvolvidas, subdividindo-se em dois pontos essenciais: (i) atividades de sensibilização socioeducativa e comunitária, apelidada o Espelho Alternativas; e (ii) atividades técnicas.

1. Atividades de Sensibilização Socioeducativa e Comunitária: O Espelho Alternativas

O Espelho Alternativas surgiu como reflexo da comunidade, reflexo do que se vivencia, experiencia, assinala e educa. De tudo o que se espelha e reflete, surge a necessidade de clarificar, de promover a boa informação, de incentivar à positividade, à introspeção, à reflexão do *self*. Para o efeito, através das plataformas digitais *Facebook* e *Instagram*, desenvolveram-

se conteúdos que permitam exatamente: espelhar, refletir, clarificar, promover, incentivar e crescer. Deste modo, estruturou-se uma matriz de planificação de todo o conteúdo produzido (Apêndice XXVI). Cada conteúdo digital é acompanhado por uma breve descrição, seguindo-se a avaliação de impacto, há data 12 de setembro.

1.1. Dia Internacional da Não Violência: 02 de outubro

O Dia Internacional da Não-Violência celebra-se anualmente a 2 de outubro, data em se assinala de igual modo, o aniversário de Mahatma Gandhi, um dos maiores ícones da resistência contra a violência, inspirador também na defesa dos direitos civis e da mudança social por todo o mundo (Eurocid, 2022). Cumprindo o propósito de através da educação e da sensibilização, fomentar a paz e a tolerância, elaborámos um *post* (Apêndice XXXVI) para se publicar nas redes sociais da CVC.

Neste recurso optou-se pela realização de uma publicação com fundo branco, símbolo de paz, onde se colocou um efeito de papel rasgado como um aspeto de vislumbre, de conhecimento, de descoberta e de fúria. Centrada, tem a escultura, ícone da “Não Violência”, conhecida como “*The Knotted Gun*”²⁹, originalmente criada pelo artista sueco Carl Fredrik Rueterswård como um tributo memorial a John Lennon depois de ter sido baleado e morto na cidade de Nova York em dezembro de 1980. Atualmente, encontra-se no espaço exterior à sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque.

1.1.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Internacional da Não Violência

A avaliação de impacto de todas as publicações obedeceu a quatro parâmetros comuns: (1) N° de visualizações (no caso dos vídeos); (2) N° de gostos; (3) N° de partilhas; e, por fim (4) N° de comentários.

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve quatro e seis gostos, respetivamente.

Tabela 36. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Internacional da Não Violência

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
N° de visualizações (em caso de vídeos)	N° de gostos	N° de partilhas	N° de comentários	Obs.	N° de visualizações (em caso de vídeos)	N° de gostos	N° de partilhas	N° de comentários	Obs.

²⁹ É a escultura de um revólver com o cano amarrado em nó.

Não Aplicável ³⁰	4	0	0		Não Aplicável	6	Não Aplicável	0	
-----------------------------	---	---	---	--	---------------	---	---------------	---	--

1.2. Dia Mundial de Combate ao *Bullying*: 20 de outubro

A Escola foi mencionada inúmeras vezes ao longo do presente relatório por se tratar de uma instituição privilegiada não só no âmbito educativo, mas também na prevenção e combate a todas as formas de violência, incluindo o *bullying* e o *ciberbullying*. A data é um alerta internacional para o problema com que muitos jovens vivem, em que o principal objetivo prende-se com a necessidade de consciencializar a população mundial para esta forma de violência, apoiando e incentivando as vítimas a denunciarem estas situações. Nesta data como forma de prevenção e combate ao *bullying* e *ciberbullying*, criou-se um vídeo³¹ (Apêndice XXXVII) composto por breves noções dos conceitos, os diferentes tipos e comportamentos importantes a adotar enquanto vítima e enquanto espetador.

1.2.1. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial do Combate ao *Bullying*

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve 21 visualizações, três gostos na plataforma *Facebook*; e 37 visualizações e seis gostos, no *Instagram*.

Tabela 37. Avaliação de Impacto do vídeo Dia Mundial do Combate ao *Bullying*

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
21	3	0	0		37	6	Não Aplicável ³²	0	

³⁰ Determinados aspetos não são aplicados ao formato de *post*, apenas no caso de vídeos ou histórias na plataforma *Instagram*.

³¹ Inicialmente adotou o formato de *post*, mas com a ajuda da Dr^a Telma, realizou-se o *update* para vídeo.

Disponível no **Facebook**: <https://www.facebook.com/projeto.alternativasIII/videos/831708427969164/>.

Disponível no **Instagram**: <https://www.instagram.com/p/Cj7uAvqOGti/>.

³² O número de partilhas na plataforma *Instagram* não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

1.3. Calendário do Advento de Natal 2022: 01 a 25 de dezembro

Os calendários do advento são uma tradição que marca o período de espera e preparação para o Natal. Geralmente consistem numa série de caixas numeradas que representam os dias até 25 de dezembro, no qual a cada dia, uma caixa ou janela é aberta para revelar uma surpresa ou um presente especial. À semelhança dos calendários tradicionais estruturou-se um em formato de Histórias *online* (histórias do Instagram apenas ficam disponíveis por 24H para os seguidores da página) com o objetivo de criar 24 atividades (Apêndice XXXVIII) que fossem ao encontro do Projeto, salientando valores como a empatia, solidariedade, amor, cooperação, família, bondade, entre outros, despertando sempre a criatividade das famílias. As publicações consistiram em rimas com o desafio incorporado, sendo apresentadas diariamente no mesmo formato: partilha do calendário com o símbolo do gorro do pai natal a assinalar o dia correspondente seguindo-se o desafio. Por exemplo, "O dia 13 costuma ser muito azarado, / Mas este ano decidi mudar o ditado: Dia 13 de dezembro, é dia de Voluntariado!". Como forma de acompanhar as atividades desenvolvidas, criou-se um *hashtag* que permitisse o rastreamento *online* através da identificação da página @alternativasprojeto.

1.3.1. Avaliação de Impacto do Calendário do Advento de Natal 2022

Ao nível da avaliação de impacto alcançado na rede social *Instagram*, as publicações obtiveram um total de 382 visualizações, ao longo de 24 dias. Uma vez que se tratava de conteúdo visível por um período de apenas 24H, não se verificou interação de *likes*, partilhas e comentários.

1.4. Campanha de prevenção de Natal - #NatAlternativas: 20 a 23 de dezembro

A campanha foi desenvolvida nos três dias que antecedem o Natal com o *design* de lembrete, associado comumente às notificações de telemóvel (Apêndice XXXIX). Apesar ser o mesmo adotado em todas as publicações, as mesmas iam sofrendo alterações tendo em conta a temática para a qual se pretendia sensibilizar, seja na fotografia a utilizar, seja na rima construída. Por exemplo, numa das publicações o objetivo foi focar na família, então foram colocadas em panorama várias fotografias relacionadas com momentos em família, com a seguinte descrição "Este ano oferece o teu melhor presente, / Não sejas ausente! / O elemento surpresa, /Será afastares-te dos ecrãs com / Destreza!".

1.4.1. Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, a publicação obteve seis gostos e doze gostos, respetivamente.

Tabela 38. Avaliação de Impacto do da Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	6	0	0		Não Aplicável	12	Não Aplicável ³³	0	

1.5. Campanha de Prevenção de Passagem de Ano - #Esteanoemvezde: 26 a 31 de dezembro

A campanha foi desenvolvida nos seis dias antes do final do ano, na qual todas as publicações iniciaram com a frase "Este Ano em vez de ...", distanciando atitudes que seriam anteriormente adotadas com alternativas mais saudáveis (Apêndice XL).

Cada publicação, em conformidade com a Campanha de Natal, tem uma imagem alusiva ao que se pretende destacar. Por exemplo, com o objetivo de incentivar à segurança rodoviária, procurou-se uma fotografia de alguém a apanhar um táxi associado à seguinte frase "Este Ano em vez de ... / Conduzir, / Vou de táxi!".

1.5.1. Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Passagem de Ano

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve um total de 33 visualizações, 13 gostos na plataforma e uma partilha no *Facebook*; e 261 visualizações e 27 gostos, no *Instagram*.

Tabela 39. Avaliação de Impacto da Campanha de Prevenção de Passagem de Ano - #Esteanoemvezde

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos	
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>	Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>

³³ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

Dia	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Dia	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
26	3	3	1	0		26	62	3	Não Aplicável ³⁴	0	
27	1	4		0		27	54	6		0	
28	25	3		0		28	37	5		0	
29	0	2		0		29	35	3		0	
30	1	1		0		30	41	6		0	
31	3	0		0		31	32	4		0	

1.6.Dia da Internet Segura: 07 de janeiro

No dia 7 de fevereiro, celebra-se anualmente o Dia da *Internet* Mais Segura, data fundamental para o Projeto. Com o avanço tecnológico, a linha entre o real e o virtual é ténue, como tem vindo a ser reforçado ao longo do relatório. Num mundo cada vez mais digital, o desenvolvimento da rede virtual através da qual as pessoas interagem e realizam atividades *online*, pode vir a ter um impacto profundo a nível tecnológico, económico e social.

Para o efeito, desenvolveu-se sucessivas publicações, transformadas posteriormente em vídeo³⁵ pela Dr^a Telma, onde são esclarecidas problemáticas associadas a ameaças, informação *online*, *ciberbullying*, segurança e privacidade, bem como, a partilha de conteúdo (Apêndice XLI). O formato adotado é o *quizz*, iniciando cada temática com a questão "Sabias que ...".

1.6.1. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia da Internet Segura

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve 74 visualizações, dois gostos e uma partilha na plataforma *Facebook*; e 53 visualizações e cinco gostos, no *Instagram*.

Tabela 40. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia da Internet Segura

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos	
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>	Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>

³⁴ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

³⁵ Disponível no *Facebook*: <https://www.facebook.com/projeto.alternativasIII/videos/dia-da-internet-mais-seguro-objetivo-deste-dia-%C3%A9-sensibilizar-para-um-uso-seguro/752501116193662>.

Disponível no *Instagram*: <https://www.instagram.com/p/CoXMCTutupO/>.

Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
74	2	1	0		53	5	Não Aplicável ³⁶	0	

1.7.Dia Internacional da Mulher: 08 de março

Todos os anos a 8 de março, celebra-se o Dia Internacional da Mulher para “comemorar e honrar as realizações das mulheres, aumentar a sensibilização para as disparidades de género e a discriminação, bem como promover o apoio global às mulheres” (Mouriquand, 2023).

A 28 de fevereiro de 1909, o Partido Socialista da América celebrou o primeiro Dia Nacional da Mulher em homenagem às 15 mil mulheres que protestaram em Nova Iorque contra condições de trabalho duras e salários mais baixos. No ano seguinte, Clara Zetkin, advogada dos direitos da mulher e líder do Gabinete da Mulher Alemã para o Partido Social Democrata, sugeriu o assinalar do Dia. Dois anos depois, realizou-se o primeiro Dia, com a participação de mais de 1 milhão de pessoas na Áustria, Dinamarca, Alemanha e Suíça (Mouriquand, 2023).

Desde 1996, cada Dia Internacional da Mulher tem um tema oficial. Este ano, foi *#EmbraceEquity*, centrado na importância da equidade de género como parte do ADN de cada sociedade. Outro aspeto a destacar é o tema da ONU "*DigitALL: Inovação e tecnologia para a igualdade de género*", com o objetivo de “sensibilizar as pessoas para a importância e contribuição da tecnologia digital na revelação de questões de desigualdade e discriminação de género” (Mouriquand, 2023).

Assim, estruturou-se uma publicação (Apêndice XLII) que passa pela representatividade de várias figuras femininas em desenho gráfico, com um fundo branco e malmequeres brancos. Percorrendo as formas, expostas em pirâmide colocou-se a seguinte descrição "A ti. Que te esforças e dás o teu melhor: Todos (os) dias são teus. Obrigada pelo teu trabalho incrível". Para complementar, compôs-se um poema que passo a citar: "A ti, mãe. / Que crias, que constróis e que vences na força do cansaço. / A ti, avó. / Que vives nas memórias, que aconchegas com o coração. / A ti, tia. / Que tens um abraço que acalma e um sorriso que adoça. / A ti, madrinha. / Que tens um colo leve e as melhores piadas. / A ti, irmã. / Que tens a paciência de santa e teimosia de tantas. / A ti, amiga. / Que tens as melhores palavras e as ideias

³⁶ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

mais brilhantes. / A ti, mulher. / Que alegrias, que trazes vida e és vida. / Em nome de toda a equipa do projeto Alternativas, / Votos de um feliz dia!".

1.7.1. Avaliação de Impacto do *Post Dia Internacional da Mulher*

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve sete e oito gostos, respetivamente.

Tabela 41. Avaliação de Impacto do *Post Dia Internacional da Mulher*

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	7	0	0		Não Aplicável	8	Não Aplicável ³⁷	0	

1.8. Dia Mundial do Sono: 17 de março

O Dia Mundial do Sono é uma data promovida pela *World Sleep Society* (Associação Mundial de Medicina do Sono), que tem como objetivos “alertar para os benefícios do sono e sensibilizar para o impacto das perturbações do sono” (SNS, 2023). Para este ano o tema escolhido foi "O sono é essencial para a saúde” enfatizando que dormir é um “comportamento fundamental para o bem-estar físico, mental e social, tal como uma alimentação saudável ou a prática de exercício físico” (SNS, 2023).

Através da publicação desenvolvida (Apêndice XLIII), organizou-se os dados estatísticos referentes a um estudo de 2020 pela Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho (SPMT) e pela Sociedade Portuguesa de Pneumologia (SPP), disponibilizando-se dicas de como promover noites de sono mais tranquila como optar por refeições ligeiras ou evitar bebidas estimulantes e/ou alcoólicas.

1.8.1. Avaliação de Impacto do *Post Dia Mundial do Sono*

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve três gostos em ambas as plataformas.

³⁷ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

Tabela 42. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Mundial do Sono

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	3	0	0		Não Aplicável	3	Não Aplicável	0	

1.9. Dia do Pai: 19 de março

O Dia do Pai é fruto da gratidão, proteção e inspiração que se traduz no carinho de presentes, essencialmente simbólicos, por parte das crianças, jovens e adultos.

Este ano estruturou-se uma publicação em duas partes (Apêndice XLIV): a **primeira** numa lente mais simples, apelativa, salientando a data, as inúmeras figuras parentais em contextos e posturas diferentes com a seguinte descrição "Pai, / O Amigo para os dias difíceis. / O Colo para os dias mais desafiantes"; a **segunda** e última, inclui um poema em formato de dedicatória a todas as figuras parentais: "Aos pais que correm para a prenda de última hora, / Aos pais que não têm boa memória, / Mas são ótimos no Jogo da Glória. / Aos pais que nos carregam ao colo, / Que não perdem uma sueca ou / Uma boa soneca! / Aos pais que também são avós, amigos / E nos livram de perigos! / Aos pais que festejam vitórias, / Que nos criam memórias. / Aos pais cozinheiros que fazem bons petiscos, / Que criam mundos mágicos e juntam família. / Aos pais com a coragem de leões, / E com a criatividade de milhões. / Aos pais que são mães, humoristas e malabaristas. / Aos pais do século XXI, que procuram estratégias, / Decoram matérias e adoram comédias. / Aos pais do Alternativas, com vidas ativas, / Com força e garra de vencer. / Aos pais que não têm nada a temer. / Em nome da Equipa Alternativas, / Votos de um dia feliz!".

1.9.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia do Pai

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve quatro e cinco gostos, respetivamente.

Tabela 43. Avaliação de Impacto do *Post* Dia do Pai

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos	
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>	Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>

Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	4	0	0		Não Aplicável	5	Não Aplicável ³⁸	0	

1.10. Dia Nacional do Estudante: 24 de março

A 8 de maio de 1987, a Assembleia da República Portuguesa estabeleceu o dia 24 de março o Dia Nacional do Estudante. O decreto n.º 77/IV consagra a data com os objetivos de (i) estimular a participação dos estudantes na vida académica e comunitária “o estímulo à participação dos estudantes na vida escolar e da sociedade” e (ii) fomentar a cooperação e convivência entre os jovens. O decreto destaca de igual modo como metas a “democratização e o desenvolvimento do ensino, bem como a ligação dos estudantes com a comunidade” (Forum Estudante, 2023).

Este ano compôs-se a publicação (Apêndice XLV) em dez *slides* diferentes estruturados inicialmente com a "verdade" que normalmente o jovem julga, seguida da informação devidamente explicada e fundamentada. No canto inferior direito colocou-se o símbolo "mito" para que fosse ainda mais evidente. As frases em cada *slide* iniciam sempre da mesma forma, nomeadamente "Para o amigo que ...", com o objetivo de desmitificar afirmações comumente utilizadas entre jovens relacionadas com a problemática das SPA e a utilização excessiva dos ecrãs.

1.10.1. Avaliação de Impacto do Post Dia Nacional do Estudante

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve três gostos e duas partilhas na plataforma *Facebook*; e dois gostos, no *Instagram*.

Tabela 44. Avaliação de Impacto do Post Dia Nacional do Estudante

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.

³⁸ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

Não Aplicável	3	2	0		Não Aplicável	2	Não Aplicável ³⁹	0	
---------------	---	---	---	--	---------------	---	-----------------------------	---	--

1.11. Dia da Mãe: 07 de maio

Em Portugal, o assinalar do Dia da Mãe também sofreu os seus desafios. Inicialmente, começou por ser comemorado a 8 de dezembro de 1950, quando a Mocidade Portuguesa Feminina decidiu instituir o Dia em Portugal. Contudo, antes de 1974 a Conferência Episcopal Portuguesa solicitou que fosse deslocado para uma data diferente, a fim de permitir que o dia 8 de dezembro ficasse exclusivamente ligado a Nossa Senhora, padroeira de Portugal. O pedido foi aceite, marcando-se para o último domingo de maio, uma vez que, na tradição católica, maio é o mês de Maria, mãe de Jesus. Ainda assim, procedeu-se a uma nova mudança de datas. Como no último domingo de maio ocorrem com frequência a solenidade de Pentecostes ou a da Ascensão, foi pedido que o Dia se afirmasse no primeiro domingo de maio, no qual, pelo calendário litúrgico, não ocorre nenhuma festividade (Freitas, 2018).

Ser mãe deverá ser uma escolha, que passa por diversos desafios e emoções ambíguas. Ao longo dos anos tem sido mais difícil pelas limitações económicas, as condições profissionais e salariais, as exigências e expectativas sociais, que tornam na maioria das vezes o processo da maternidade mentalmente exaustivo. Assim, surge a publicação (Apêndice XLVI) pensada além do assinalar de uma data, com representatividade e princípio de bem-estar. Para o efeito, a capa da publicação inclui uma mãe solteira e crianças muçulmanas, casais homossexuais, famílias monoparentais e um avô. A Campanha "Crianças e Jovens, este ano a mãe está *Off*", compreende os desafios diários, as rotinas, a correria do dia-a-dia e o cansaço que esgota. Na expectativa de criar atitude e abrandar, criou-se os "*Voucher Mãe Off*" com ideias e tarefas a distribuir ao longo do dia que relembrem a Mãe que antes de o ser, já era Mulher. A título de exemplo, optou-se por atividades como "Experimente uma nova atividade física, por exemplo, o IOGA!". No final, deixou-se alguns lembretes "para a mãe (que deve estar por vezes) *off*", como "Esqueça os palpites. A maternidade é um mundo diferente para cada um de nós".

1.11.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia da Mãe

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve quatro e dois gostos, respetivamente.

³⁹ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

Tabela 45. Avaliação de Impacto do Post Dia da Mãe

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	4	0	0		Não Aplicável	2	Não Aplicável ⁴⁰	0	

1.12. Dia Mundial da Internet: 17 de maio

O dia 17 de maio assinala o Dia Mundial da *Internet*, uma data histórica que comemora a criação e desenvolvimento de uma das tecnologias de maior impacto no nosso dia-a-dia. A criação e posterior expansão da *Internet* revolucionou o mundo como o conhecemos, permitindo o crescimento de novas oportunidades de negócio, introduzindo novas formas de expandir os conhecimentos individuais e profissionais, partilhar ideias e de criar novas ligações.

Tendo em conta o objetivo que rege a implementação do Projeto Alternativas, faria todo o sentido assinalar este dia, através de um vídeo informativo⁴¹ (Apêndice XLVII) onde são abordadas problemáticas como os aspetos positivos da *Internet*, os perigos, os dados estatísticos e possíveis respostas às perguntas que surjam dessa análise. No final é feito um apelo a toda a comunidade para que se inicie a mudança em cada um de nós.

1.12.1. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial da *Internet*

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve 72 visualizações e dois gostos na plataforma *Facebook*; e 58 visualizações e cinco gostos, no *Instagram*.

Tabela 46. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial da Internet

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.

⁴⁰ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

⁴¹ Disponível no Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=768251738290103>.

Disponível no Instagram: <https://www.instagram.com/p/CsWaW3mt1Ad/>.

72	2	0	0		58	5	Não Aplicável ⁴²	0	
----	---	---	---	--	----	---	-----------------------------	---	--

1.13. Dia Mundial Sem Tabaco: 31 de maio

Em 2023 a Campanha desenvolvida pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), teve como principal objetivo incentivar “os governos a acabar com os subsídios para o cultivo do tabaco e usar esses recursos para ajudar os agricultores a mudar para culturas mais sustentáveis que melhoram a segurança alimentar e a nutrição” (OPAS, s/d⁴³).

Entretanto, apesar de se considerar uma Campanha essencial de cariz mundial, as publicações associadas a problemáticas tão frequentemente abordadas, como o tabagismo, dificulta a criatividade na estruturação de recursos educativos. Tendo em conta que o público-alvo das plataformas de partilha utilizadas são essencialmente crianças, jovens e famílias, optou-se pela sensibilização através de uma publicação de cariz simples (Apêndice XLVIII), apelando para as variantes de tabaco mais atuais na comunidade, essencialmente juvenil, como o uso da Chicha (*Narguilé*), tabaco aquecido e charuto. A publicação termina com um apelo "Uma tendência que nunca sai de moda: Cuidares de ti e de quem te rodeia!".

1.13.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Mundial Sem Tabaco

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve um e três gostos, respetivamente.

Tabela 47. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Mundial Sem Tabaco

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	1	0	0		Não Aplicável	3	Não Aplicável ⁴⁴	0	

⁴² O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

⁴³ OPAS. (2023). *Dia Mundial sem Tabaco, 31 de maio de 2023*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/campanhas/dia-mundial-sem-tabaco-31-maio-2023>.

⁴⁴ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

1.14. Dia Mundial da Criança: 01 de junho

O Dia da Criança foi estabelecido, oficialmente, em 1950 na sequência do congresso da Federação Democrática Internacional das Mulheres realizado em 1949, em Paris. Em Portugal, à semelhança de outros países, adotou-se o dia 1 de junho para celebrar o Dia com os objetivos de “sensibilizar para os direitos das crianças e para promover uma melhoria das condições de vida, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento” (Eurocid, 2023).

Neste sentido, pensou-se numa publicação simples, mas que fomentasse efetivamente a participação da criança no seu meio. De modo a cumprir com os objetivos pré-definidos o *post* (Apêndice XLIX) foi estruturado em três partes: a **primeira** (capa) apresentada de forma colorida, viva e alegre com a frase "Se a felicidade tivesse um som, Seria o riso de uma criança", do escritor Jonas Gabriel; a **segunda**, com um certificado onde assinalamos a importância (mesmo que de modo discreto) do cumprimento dos direitos da criança tendo por base os princípios de felicidade, estabilidade, paz e oportunidade ao longo da sua vida; e, por **fim**, a partilha para que a criança, se envolva no seu meio, conheça quem a rodeia, ajude quem necessita, tornando-se gradualmente num ser dotado de responsabilidade social, através da doação de brinquedos e roupas que já não usa, na participação em ações de voluntariado e meio ambiente, por exemplo.

1.14.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Mundial da Criança

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve dois gostos e uma partilha na plataforma *Facebook*; e dois gostos no *Instagram*.

Tabela 48. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Mundial da Criança

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
Não Aplicável	2	1	0		Não Aplicável	2	Não Aplicável ⁴⁵	0	

⁴⁵ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

1.15. Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas: 26 de junho

O Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas é celebrado todos os anos a 26 de junho e procura “fortalecer a ação e a cooperação para alcançar um mundo livre do abuso de drogas” (Eurocid, 2023).

O tema para 2023 foi “As pessoas em primeiro lugar: acabar com o estigma e a discriminação, reforçar a prevenção”, com o objetivo de (i) aumentar a sensibilização para a relevância de tratar as pessoas que consomem SPA com respeito e empatia, (ii) prestar serviços voluntários para todos, (iii) oferecer alternativas à punição, (iv) dar prioridade à prevenção e liderar com compaixão, (v) combater o estigma e a discriminação contra as pessoas que consomem SPA, promovendo uma linguagem e atitudes respeitosas e sem juízos de valor (Eurocid, 2023).

Em função dos objetivos traçados optou-se pelo bom uso das palavras, atribuindo-lhes um significado mais positivo, como a esperança, a ajuda ou o "abraço" que acolha. Assim, subdividiu-se o *post* (Apêndice L) em três fases: (i) primeiramente, uma capa apelativa onde se pode visualizar mãos acorrentadas e uma boca tapada como impotência, prisão e desespero (ii) depois surgem alguns dados retirados após consulta do Relatório Europeu sobre o consumo de SPA em relação ao ano de 2021; (iii) alerta-se para as consequências ao nível pessoal, social e profissional/escolar; (iv) com o uso das palavras com conotação positiva, dão-se algumas sugestões de incentivo para a consciencialização e combate ao consumo e tráfico de SPA ilícitas, como por exemplo "Não procures pontos de venda. / Procura respostas!" ou “Torna a tua estabilidade social, emocional e financeira, / o teu maior vício”.

1.15.1. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve um gosto e uma partilha na plataforma *Facebook*; e seis gostos no *Instagram*.

Tabela 49. Avaliação de Impacto do *Post* Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.

Não Aplicável	1	1	0		Não Aplicável	6	Não Aplicável ⁴⁶	0	
---------------	---	---	---	--	---------------	---	-----------------------------	---	--

1.16. Dia Mundial das Redes Sociais: 30 de junho

Estabelecido em 2010 pelo *website* norte-americano *Mashable*, o Dia Mundial das Redes Sociais comemora-se a 30 de junho, com o objetivo de fazer o devido reconhecimento da revolução digital, mas também refletir sobre o perigo do excesso do seu uso.

A utilidade das redes sociais leva a diversas discussões e debates. Neste sentido, decidiu-se criar um vídeo⁴⁷ (Apêndice LI) que refletisse (1) os resultados positivos e negativos das redes sociais na população portuguesa (ex.: "Segundo o estudo desenvolvido pela *Marktest* (2019), os hábitos de consulta e uso de redes sociais, faz parte da rotina de diária dos portugueses, em que 95% dos utilizadores de redes sociais assume que visita pelo menos uma vez por dia ...", seguindo-se de (2) pontos objetivos de introspeção (ex.: "O que nos indicam estes dados sobre as redes sociais? Podem representar a perda de hábitos saudáveis, proximidade entre amigos e família distante, integram rotinas pessoais e de trabalho..."), terminando com um (3) lembrete de positividade: "As melhores **partilhas** são os sorrisos; / Os melhores **gostos** são os que te fazem sentir bem; / Os melhores **comentários** são os de amor!".

1.16.1. Avaliação de Impacto do Vídeo Dia Mundial das Redes Sociais

Ao nível da avaliação de impacto alcançado nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), a publicação obteve 65 visualizações e um gosto na plataforma *Facebook*; e 38 visualizações e dois gostos, no *Instagram*.

Tabela 50. Avaliação de Impacto do Post Dia Internacional Contra o Abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas

Dinamização das Redes Sociais – Produção Conteúdos									
Avaliação de Impacto <i>Facebook</i>					Avaliação de Impacto <i>Instagram</i>				
Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.	Nº de visualizações (em caso de vídeos)	Nº de gostos	Nº de partilhas	Nº de comentários	Obs.
65	1	0	0		38	2	Não Aplicável ⁴⁸	0	

⁴⁶ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

⁴⁷ Disponível no *Facebook*: <https://www.facebook.com/watch/?v=227550903563305>.

Disponível no *Instagram*: <https://www.instagram.com/p/CuHjgvpAIg/>.

⁴⁸ O número de partilhas na plataforma Instagram não é rastreável a não ser que mencionem a página, o que não aconteceu.

1.17. Apreciação Final da Avaliação de Impacto – Espelho Alternativas

O Espelho Alternativas foi um projeto desafiante pela criatividade, conteúdo e competências exigidas: um espelho de todo o digital e alternativas que nos rodeiam, o conteúdo que se pesquisa, a atualidade de informação, a dinâmica digital, a visibilidade e o impacto que se reflete diariamente nas nossas vidas.

De um modo geral, as avaliações refletiram um maior impacto na rede social *Instagram*, o que seria de esperar, uma vez que o *Facebook* é considerada cada vez mais, uma aplicação em desuso. Segundo uma notícia disponibilizada pela RTP a fevereiro de 2022, o crescimento da companhia estagnou nos Estados Unidos e no Canadá, no ano anterior. Além disso e pela primeira vez nos 18 anos da empresa META, o número global de utilizadores diários do *Facebook* desceu (Ramos, 2022).

No seguimento do mencionado, um novo estudo da *Marktest*, a plataforma mais utilizada pelos jovens com idades entre os 15 e os 24 anos é o *Instagram* com uma percentagem de 94,1%, sendo também o grupo etário que mais horas investe na utilização de redes sociais (Martins, 2023). Nas idades entre os 15 e os 24 anos a média de tempo por dia gasto nestas plataformas é de 141 minutos, equivalente a duas horas e 21 minutos. Contudo, é nas idades dos 25 aos 34 anos que o consumo aumenta, registando uma média diária de 163 minutos, precisamente duas horas e 43 minutos (Martins, 2023).

As redes sociais não são lineares e o sucesso das publicações (seja medido em visualizações, gostos ou partilhas) não é uma ciência exata, afinal as visualizações sofreram oscilações em diferentes dias e períodos do dia. Mas, há horas ideais para publicar nas redes sociais? A resposta a esta pergunta não é literal entre um “sim” ou um “não”, como explica Eduardo Aranha, *Head of Social Media* na *Wace Studio* (CGD, s/d⁴⁹). Associa-se com frequência que a melhor hora para comunicar será aquela em que os seguidores mais se ligam às redes sociais, ou seja, no caso dos portugueses, quando se desligam do trabalho e estão a caminho de casa (entre as 18 e as 20 horas) e na hora de almoço (das 12 às 14 horas). No entanto, Eduardo Aranha não corrobora esta ideia: “Pela experiência que tenho tido com várias marcas, tenho percebido que a questão do horário - na maioria dos casos - acaba por ser cada vez mais secundária ...” (CGD, s/d).

⁴⁹ CGD. (s/d). *Sabe quais são as melhores horas para publicar nas redes sociais?* Disponível em: <https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/formacao-e-tecnologia/Pages/melhores-horas-para-publicar-redes-sociais.aspx>.

Especificamente em relação ao conteúdo do Dia Nacional do Estudante (Apêndice XLV), considerou-se que a fraca manifestação do público está potencialmente relacionado com a desvalorização dos jovens em relação à problemática dos CAD's (com e sem substância) e das SPA, uma vez que são o grande grupo utilizador da rede social *Instagram*, bem como o excedente de texto disponibilizado que poderá ter sobrecarregado visualmente. Salienta-se ainda outro fator associado ao conteúdo digital: nenhuma das publicações obteve comentários, o que poderá sugerir que o público que segue ambas as plataformas, é mais reservado e/ou receoso de interação digital.

Portanto, concluiu-se que o impacto do conteúdo nas redes vai mais além do que a hora ou a plataforma utilizada: poderá estar associado ao perfil do utilizador e/ou gostos e preferências pessoais, pela presença digital do Projeto Alternativas, pela ausência de interesse, pela carência de consciência face à importância da dinamização das atividades propostas ou esquecimento de identificação da página aquando das partilhas.

2. Atividades Técnicas

Para além das ações previamente descritas, houve a colaboração em atividades técnicas, características das dinâmicas e respostas sociais da CVC.

2.1. Loja Social: organização e acompanhamento

A loja social (Apêndice LII) foi uma valência desenvolvida como forma de dar resposta à roupa em segunda mão, que se fazia chegar por parte dos donativos. Após cedência do espaço, a Dr^a Telma e a Dr^a Sofia⁵⁰, o mesmo foi inteiramente organizado e decorado.

A cada muda de estação, as roupas são renovadas e agendados os acompanhamentos, junto das famílias, a um horário que lhes seja conveniente e ajustado às suas rotinas. À semelhança das lojas de roupa convencionais, as peças encontram-se expostas em estantes e dobradas em pequenos “blocos”. A disposição corresponde aos tamanhos e medidas de nível nacional, compreendendo os tamanhos XS, S, M, L, XL em relação à Mulher e Homem; Grávida (roupas adaptadas apenas para o período de gravidez); de Menino e Menina, desde a fase recém-nascido aos 16 anos.

Em suportes, pode ver-se vestidos e casacos e, mediante disponibilidade e/ou estação, roupa desportiva, roupa interior, pijamas e roupa de praia. Para além de vestuário comporta calçado feminino, masculino e de criança; secções de acessórios femininos (colares, brincos, malas) e masculinos (lenços, cintos); roupa de cama (lençóis, cobertores) e de cozinha (panos, toalhas), bem como loiças (talheres, molduras, pratos) e brinquedos infantis (histórias, carros,

⁵⁰ Antiga colaboradora no Projeto Alternativas – atualmente, está na valência Berçário.

peluches, jogos). Apesar de não ser comumente utilizado nos acompanhamentos, está disponível também no espaço, um provador e uma casa de banho.

Por regra, considera-se sempre que necessário e importante, manter as prateleiras compostas e devidamente arrumadas para atendimentos futuros e para verificação dos *stocks* existentes em armazém e em loja, sendo que para o efeito, no final dos atendimentos previstos, o espaço era todo reorganizado e, se justificado, feita a listagem do que se encontrava em falta, para reposição futura.

Os acompanhamentos eram momentos importantes, onde se dava conta de histórias reais, do valor que a pessoa investia no espaço e nos profissionais, na gratidão devolvida e alguns pareceres trocados.

2.2.Recolha e Armazenamento de bens e produtos

A recolha das doações de bens e produtos são responsabilidade, na sua maioria, das diferentes valências e equipas da CVC. Designadas previamente pela responsável do STAF através de uma planificação junto de cada valência, as recolhas variam consoante o dia da semana, variando entre equipas. Sempre que se justifique, as trocas poderão ser realizadas, desde que a recolha seja assegurada. Neste processo, a distribuição passa, de igual modo, pela valência da Casa Vera Vida e o restante, segue para a CVC.

Todas as recolhas devem ser devidamente armazenadas, num espaço designado Cave⁵¹, num local específico para o efeito. O espaço é organizado por estantes devidamente identificadas por Projeto, composto por arcas frigoríficas e dispensa para mercearias e lacticínios. Todas as validades são verificadas e sempre que se note produtos de validade muito reduzida em grandes quantidades, as valências são informadas de modo a reunir com brevidade famílias e o produto entregue, em condições favoráveis a ambos (a família recolhe alimento que lhe faz falta e evita-se o desperdício). Neste procedimento, destaca-se o trabalho em equipa e a organização e coordenação entre *staff*.

2.3.Serviço Transversal de Apoio às famílias – Alimentar

No seguimento do tópico anterior, importa referir que o Projeto Alternativas não integra apoio alimentar nas suas componentes de intervenção. Realça-se o seu cariz essencialmente preventivo, o que não invalida o auxílio em áreas complementares. Como? Uma das

⁵¹ Local onde se escolhe e armazena a roupa em caixas moldáveis e identificadas, e restantes donativos, nas estantes; onde se dispõem de pequenas divisões com produtos de limpeza e materiais escolares para trabalhos manuais (cartolinas, por exemplo).

componentes de intervenção é o Apoio Psicossocial, em que em situações externas, a família não apresenta rendimentos sem ser os socialmente facultados, o que pode justificar a solicitação do serviço de apoio alimentar, potenciador no que concerne à estabilidade e *empowerment* da família.

2.4. Sessões de Treino de Competências e Capacitação no âmbito dos Competências Socioemocionais e dos CAD's

As sessões de Treino de Competências e Capacitação revelaram-se fundamentais e enriquecedoras do ponto de vista educativo, preventivo e de desenvolvimento pessoal, segundo os questionários de avaliação a docentes, educadores, alunos e no terreno, por parte das crianças.

Apesar dos CAD's ser uma temática difícil de abordar pelo estigma, pelos “sabichões” e pela desvalorização atribuída na comunidade juvenil, continua a evidenciar importância pela informação científica disponibilizada nas sessões, pelo cariz dinâmico de intervenção e pelo apelo ao envolvimento da comunidade enquanto colega, enquanto professor, enquanto educador, incentivando à participação ativa no que concerne a tomadas de decisões informadas e conscientes. Para o efeito, trabalhou-se ao longo do ano com ____ escolas, ____ alunos com idades compreendida entre os seis e os 18 anos, através da exposição de *PowerPoint's*, análise de *flyers*, atividades dinamizadas em contexto escolar (campanhas de prevenção, por exemplo), esclarecimento de dúvidas, partilha de histórias e vivências, análise em grupo de comportamentos de risco, entre outros.

Ao nível das competências socioemocionais as mesmas foram trabalhadas junto do Pré-Escolar, valência da CVC, em crianças com idades entre os três e os seis anos, com recurso às Histórias.

2.4.1. Registos de Observação e Avaliação

Infelizmente devido ao tempo disponível da rotina enquanto trabalhador-estudante, não foi possível acompanhar a preparação das atividades, apenas a dinamização das mesmas.

Deste modo, ao longo das sessões dinamizadas pela Dr^a Telma e pelo Dr. João, na sua maioria, procedeu-se ao registo de notas apreciativas das sessões, organizadas em tabela integrando 11 categorias: (1) Data; (2) Local; (3) Duração; (4) Tema; (5) Público-Alvo; (6) Recurso(s) Humano(s); (7) Recurso(s) Material/Materiais; (8) Conteúdos; (9) Objetivo(s) Geral/Gerais; (10) Objetivo(s) Específico(s) e (11) Observações.

Procedeu-se de igual modo, à avaliação de dois grupos atendendo a três indicadores avaliativos, respetivamente:

- Grupo de **crianças** avaliado ao nível da Participação, Criatividade e Envolvimento (nível Emocional);
- Grupo de **dinamizadores** avaliado ao nível da Cooperação, Participação e Envolvimento (nível Emocional).

O método de avaliação aplicado foi a escala de *Likert* compreendendo cinco níveis: 1 e 2 – os pontos mais negativos; 3 – o ponto intermédio; 4 e 5 – os pontos mais positivos. Em Apêndice LIII encontra-se o registo de todas as sessões.

2.5.O Programa Eu e os Outros – da Formação à Implementação

2.5.1. Processo Formativo

A responsabilidade de promover e realizar a formação é assumida em exclusividade por uma bolsa de formadores do SICAD certificados pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), no qual o registo faz parte da lista dos formandos em sede de candidatura do projeto formativo do Programa Eu e os Outros (Melo et al., 2016). Para integrar a lista referida, qualquer profissional deverá requerer previamente através do site do CCPFC, a sua creditação de modo a conseguir proporcionar “formações no domínio dos CAD, num processo de responsabilidade individual de cada candidato a formador” (Melo et al., 2016 p. 29). Caso contrário, não poderá integrar a bolsa de formadores do Programa.

Garantida a creditação por parte do CCPFC, o processo de inclusão de um técnico de um CRI na Bolsa de Formadores do SICAD concretiza-se por proposta da Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências (DICAD) da Administração Regional de Saúde do Centro (ARS, I.P.) “desde que garantida a formação de base exigida para o desempenho da função de Técnico de Suporte” (Melo et al., 2016 p. 29). No presente caso, foi dinamizada pela coordenadora do CRI de Aveiro.

2.5.1.1. Equipa de Formadores

Os elementos que constituíram a Equipa de Formadores foi a Dr^a Cristina Conceição, formadora e coordenadora no CRI de Aveiro – ARS Centro, I.P. e a Dr^a Joana Gonçalves, psicóloga clínica no CRI de Aveiro e coordenadora da “Consulta para Jovens e Famílias”. Ambas integram a lista de formadores reconhecidos pelo CCPFC para o projeto formativo do “Eu e os Outros”, tendo de igual modo conhecimentos técnico-científicos e experiência

pedagógica na área da Promoção e Educação para a Saúde, tendo frequentado o Programa de Formação para os Técnicos de Suporte.

2.5.1.2. Dimensão do Grupo e Calendarização de Formação

O grupo era constituído por 15 elementos e incluía profissionais da área social, da área educativa e da área da saúde.

A calendarização obedeceu a 24 horas de formação direta com os formandos, distribuídas em oito sessões de 180 minutos, uma a duas vezes por semana, mediante necessidade e ajustes (feriados, atividades institucionais, entre outros a considerar). Uma vez que ainda se encontra pendente a marcação da última sessão de formação, de modo a completar as 27 horas presenciais exigidas e a entrega do relatório de intervenção, a formação ainda não se encontra concluída.

Tabela 51. Calendário de Formação do Programa Eu e os Outros

Calendário de Formação do Programa	
Dia de Formação	Formador
20 de outubro de 2022	Dr ^a Cristina Conceição
27 de outubro de 2022	FALTA ⁵²
08 de novembro de 2022	Dr ^a Joana Gonçalves
15 de novembro de 2022	Dr ^a Joana Gonçalves
24 de novembro de 2022	Dr ^a Cristina Conceição
29 de novembro de 2022	Dr ^a Cristina Conceição
06 de dezembro de 2022	Dr ^a Cristina Conceição
15 de dezembro de 2022	Dr ^a Cristina Conceição

2.5.1.3. Local de Formação

A formação decorreu numa sala ampla, iluminada e organizada em U nas instalações da CVC. Tendo em conta que o grupo de formandos tinha o seu endereço laboral na área geográfica abrangida pela instituição, procurou evitar-se desigualdades associadas ao nível das deslocações, permitindo sempre que possível, o cumprimento de assiduidade por todos os membros.

⁵² Ausência para férias laborais.

2.5.1.4.Nível de Formação

O domínio de uma diversidade tão abrangente de conteúdos obriga à estruturação da formação por dois níveis: um mais **básico** centrado na metodologia do programa; e outro **aprofundado**, “que visa a exploração de temas específicos de acordo com o foco que seja escolhido pelo aplicador para a sua intervenção com um grupo particular” (Melo et al., 2016 p. 32).

O programa de Formação Básica de Aplicadores, desenvolvida na CVC, envolveu 54 horas em modalidade de oficina de formação:

- 27 horas presenciais, constituídas por nove módulos de três horas
- 13 horas de acompanhamento técnico ao longo da implementação do programa
- 14 horas de implementação em contexto de trabalho, sendo uma hora destinada à preparação e uma hora de aplicação, por sessão (SICAD, s/d⁵³).

O objetivo geral da formação foi o de “adquirir e desenvolver conhecimentos teórico-práticos, no âmbito da Promoção e Educação para a Saúde em Meio Escolar” (Melo et al., 2016 p. 33), que permitam facilitar a implementação, desenvolvimento, monitorização e avaliação do Programa Eu e os Outros. Ao nível dos objetivos específicos pretendia-se:

- Aprofundar conhecimentos teórico-práticos na área da Prevenção, Promoção e Educação para a Saúde
- Desenvolver competências e treinar metodologias para a abordagem dos temas integrados no Programa de Promoção e Educação para a Saúde em Meio Escolar
- Fomentar a integração dos conhecimentos adquiridos na intervenção a realizar junto de adolescentes e jovens, segundo um planeamento produzido no decurso da formação e com acompanhamento técnico e supervisão
- Promover o domínio dos procedimentos avaliativos do Programa Eu e os Outros, aplicando-os à análise de resultados da intervenção efetuada.

A formação está organizada em três módulos que decorrem segundo três propósitos: (1) exploração das bases teóricas e estruturais do programa, das regras de aplicação, dos conteúdos a explorar, dos procedimentos avaliativos, etc. (formação presencial); (2) do planeamento e acompanhamento técnico à aplicação do programa, em contexto de trabalho; (3) aplicação em

⁵³ SICAD. (s/d). *Saber Mais: Programa Eu e os Outros*. Disponível em: https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/SaberMais_ProgramaEu_e_os_outros.pdf.

autonomia da narrativa selecionada junto do grupo-alvo, de acordo com o planeamento definido (trabalho em autonomia). O segundo e o terceiro módulos desenvolvem-se simultaneamente.

Tabela 52. Conteúdos Programáticos do Programa Eu e os Outros (adaptação Melo et al., 2016 pp. 33-34)

Módulo I: Formação Presencial de Base (27 horas)	
Sessão 1	Apresentação do Programa Eu e os Outros e da sua Fundamentação Teórica
Sessão 2	Personagens do Jogo
Sessão 3	Metodologia de Implementação do Jogo
Sessão 4	Estratégias de Dinamização do Jogo
Sessão 5	Temas a desenvolver através das Narrativas Interativas – Processo de Reflexão
Sessão 6	Treino de Aplicação
Sessão 7	Processo de Avaliação do Impacto da Intervenção
Sessão 8	Treino de Aplicação e Reflexão
Sessão 9	Elaboração de relatório Final de Avaliação
Módulo II – Planeamento e Acompanhamento Técnico em Contexto de Trabalho (13 horas)	
Sessão 1	Planificação da Aplicação
Sessão 2	A Avaliação do Impacto da Intervenção
Sessão 3	Planificação da 1ª Sessão de Aplicação
Sessão 4	Supervisão da 1ª Sessão de Aplicação e Planificação das 2ª e 3ª Sessões
Sessão 5	Supervisão das 2ª e 3ª Sessões e Planificação das 4ª e 5ª Sessões
Sessão 6	Supervisão das 4ª e 5ª Sessões e Planificação das 6ª e 7ª Sessões
Sessão 7	Supervisão das 6ª e 7ª Sessões
Módulo III – Formação Não Presencial de Aplicação em Autonomia (14 horas)	
Sessão 1	Aplicação do Programa Eu e os Outros de acordo com o planeamento desenvolvido no âmbito do acompanhamento técnico em contexto de trabalho.
Sessão 2	
Sessão 3	
Sessão 4	
Sessão 5	
Sessão 6	
Sessão 7	

2.5.1.5. Registos de Observação e Avaliação – Processo Formativo

Ao longo da formação, procedeu-se ao registo de notas apreciativas das sessões, organizadas em tabela integrando três categorias gerais: (1) Local; (2) Duração; e (3) Público-Alvo, bem como, oito categorias específicas, a saber: (1) Data; (2) Tema(s); (3) Recurso(s) Humano(s); (4) Recurso(s) Material/Materiais; (5) Conteúdo(s); (6) Objetivo(s) Geral/Gerais; (7) Objetivo(s) Específico(s); e por fim (8) Observações.

Para além do registo procedeu-se, à avaliação de dois grupos atendendo a três indicadores avaliativos, respetivamente:

- Grupo de **formandos** avaliado ao nível da Participação, Criatividade e Envolvimento (nível Emocional);
- Grupo de **aplicadores** avaliado ao nível da Cooperação, Participação e Envolvimento (nível Emocional).

O método de avaliação aplicado foi a escala de *Likert* compreendendo cinco níveis: 1 e 2 – os pontos mais negativos; 3 – o ponto intermédio; 4 e 5 – os pontos mais positivos. Em Apêndice LV encontram-se os registos de todas as sessões de formação assistidas.

2.5.2. Processo de Implementação

A implementação do Programa Eu e os Outros foi encarada como uma mais-valia para a instituição, para os seus profissionais, jovens e neste caso, para os estagiários que integram a CVC.

O programa foi implementado a partir de um diagnóstico e de um plano integrado de intervenção preventiva, abrangendo a componente de desenvolvimento de competências pessoais e socioemocionais e da componente informativa, implícita no próprio programa. A partir deste diagnóstico e definição de plano integrado de intervenção preventiva, a implementação do programa definiu o grupo-alvo em função de objetivos traçados, o nível de intervenção preventiva (universal, seletiva e/ou indicada), contexto de intervenção e a gestão no tempo, em função dos conteúdos selecionados, segundo os objetivos e de acordo com a fase de desenvolvimento dos jovens que integram o grupo-alvo.

2.5.2.1.As Características do Grupo-Alvo e o Contexto

O Programa Eu e os Outros é ajustável a uma intervenção em qualquer dos três níveis de prevenção, permitindo que a escolha ou organização de um grupo possa ser feita “em função da abordagem de um tema específico, pertinente para a fase de desenvolvimento dos jovens que o venham a integrar ou em função do nível de prevenção em que o programa será desenvolvido” (Melo et al., 2016 p. 18).

Desde o início da implementação do Programa foi possível para os criadores ir identificando as narrativas que melhor se adequam às faixas etárias específicas, de acordo com a pertinência dos temas abordados (Melo et al., 2016). Para uma melhor compreensão, estruturou-se na tabela seguinte esta sistematização fundamental para orientação na seleção da narrativa a aplicar.

Tabela 53. As narrativas em função da fase de desenvolvimento (adaptação de Melo et al., 2016 p. 18)

Grupo com idade < a 14 anos	Transversal a todas as idades	Grupo com idade > a 15 anos
História 1	História 2	História 4
História 3	História 5	História 6
	História 8	História 7
	História 9	

O grupo-alvo de intervenção foi essencialmente jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, que integram a CVC na valência de ATL com o objetivo de promover uma abordagem lúdico-pedagógica. A dimensão do grupo variou mediante as presenças e ausências como férias de verão, baixas médicas, mas rondava a participação de 16 jovens em cada sessão (grupo com a constituição de 25 jovens).

2.5.2.2. A Narrativa, os Mestres de Jogo e as Características das Sessões

Por se considerar que o fator tempo é essencial para garantir os resultados pretendidos, (Nation et al, 2003; Melo et al., 2016), privilegiou-se sessões com espaçamento reduzido entre si, permitindo de forma rápida e fácil, a recuperação dos conteúdos abordados nas sessões anteriores e a aplicação dos ganhos relacionais e cognitivos. Deste modo, a gestão do tempo coloca-se a três níveis: (1) a **intensidade** da intervenção, isto é a duração de cada sessão; (2) a **regularidade** de trabalho, ou seja, o espaçamento das sessões e por fim, (3) a **calendarização** da intervenção, isto é, a definição do período de tempo durante o qual a intervenção decorrerá (Melo et al., 2016).

Como forma de cumprir os três níveis indicados, o programa de intervenção foi delineado tendo por base o desenvolvimento da narrativa número um, contemplando o mínimo de 14 horas de aplicação, onde se incluiu sete horas e 30 minutos de aplicação direta com os jogadores (os jovens), distribuídas em dez sessões de 45 minutos, uma a duas vezes por semana (mediante disponibilidade e ajuste com atividades institucionais como festas temáticas ou passeios pré-agendados). Importa referir que as sessões nem sempre cumpriram os 45 minutos pré-definidos, uma vez que surgiam dúvidas, atraso na chegada dos jovens ou a simples necessidade de alongar a sessão por motivos de conclusão de raciocínio condutor.

Tratando-se de uma intervenção em contexto de CATL no período de férias escolares, optou-se pelo período de 45 minutos promovendo uma gestão mais eficiente, o contínuo interesse e uma abordagem mais clara de conteúdos. Para o efeito, os aplicadores garantiram

em cada sessão, que o jovem (1) recordasse o percurso realizado anteriormente e as tarefas solicitadas (2) explorasse a narrativa e (3) sintetizasse os elementos mais importantes da sessão desenvolvida.

A implementação do programa dependeu fortemente dos aplicadores (Mestres de Jogo) que assumiram a condução do mesmo no seio da CVC. Apesar de não haver exigência ao nível da formação de base dos Mestres de Jogo, há a exigência de frequência do processo formativo do Programa e do posterior suporte técnico que se estende ao longo de toda a aplicação. Os aplicadores foram profissionais essencialmente da área social, nomeadamente, uma educadora social (Dr^a Telma Gonçalves), uma animadora sociocultural (Dr^a Paula Correia), um psicólogo (Dr. João Paulo), a mestranda (Gisela Oliveira) e, neste caso, a Diretora Técnica da CVC, a Dr^a Paula Hipólito. Para fazer a gestão da equipa, foi disponibilizado atempadamente a distribuição da mesma, em função da disponibilidade de cada membro, ao longo das sessões planeadas, conforme na tabela infra:

Tabela 54. Calendário de Implementação do Programa Eu e os Outros

Calendário de Implementação do Programa	
Dia de Sessão	Aplicadores
19 maio	Dr. ^a Telma Gonçalves, Dr. João Paulo e Gisela Oliveira
26 maio	Dr. ^a Telma Gonçalves, Dr. ^a Paula Correia e Gisela Oliveira
02 junho	Dr. ^a Telma Gonçalves e Dr. ^a Paula Correia
16 junho	Dr. João Paulo, Dr. ^a Paula Hipólito e Gisela Oliveira
23 junho	Dr. ^a Telma Gonçalves, Dr. ^a Paula Hipólito e Gisela Oliveira
28 junho	Dr. ^a Telma Gonçalves e Dr. ^a Paula Correia
05 julho	Dr. João Paulo e Dr. ^a Paula Hipólito
07 julho	Dr. João Paulo, Dr. ^a Paula Hipólito e Gisela Oliveira
14 julho	Dr. João Paulo, Dr. ^a Paula Correia e Gisela Oliveira
21 julho	Dr. ^a Telma Gonçalves, Dr. João Paulo e e Gisela Oliveira

À semelhança do que foi exigido à instituição, foi solicitado aos aplicadores o compromisso de fidelidade na implementação do programa, ao nível de intensidade, regularidade de aplicação e de cumprimento com os procedimentos avaliativos, quer de processo, quer de resultados. Devido à variedade de situações diárias que enfrentam, às formações complementares desenvolvidas e à vasta experiência profissional, a equipa revelou-se adequada ao nível socioemocional, assumindo uma atitude ajustada face às problemáticas relacionadas com os CAD's e às restantes temáticas. Isto é, nem todos os conteúdos como vimos anteriormente, estão meramente associados ao consumo de SPA, mas também enquanto áreas

integradas em programas específicos de entidades parceiras como por exemplo o comportamento alimentar ou a sexualidade em articulação com parceiros dos Agrupamentos de Centros de Saúde (ACES), o papel das Forças de Segurança no âmbito da parceria com a Escola Segura, *violência no namoro* em colaboração com a Comissão para a Igualdade de Género ou a *prevenção rodoviária* por articulação com a Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária (ANSR) (Melo et al., 2016).

2.5.2.3. Registos de Observação e Avaliação – Processo de Implementação

À semelhança do que aconteceu ao longo do processo de formação, nesta fase e até ao final do EC, procedeu-se ao registo de notas apreciativas organizadas em tabela integrando, de igual modo, três categorias gerais: (1) Local; (2) Duração; e (3) Público-Alvo, bem como, oito categorias específicas, a saber: (1) Data; (2) Tema(s); (3) Recurso(s) Humano(s); (4) Recurso(s) Material/Materiais; (5) Conteúdo(s); (6) Objetivo(s) Geral/Gerais; (7) Objetivo(s) Específico(s); e por fim (8) Observações.

Para além do registo procedeu-se de igual modo, à avaliação de dois grupos atendendo a três indicadores avaliativos, respetivamente:

- Grupo de **jovens (formandos)** avaliado ao nível da Participação, Criatividade e Envolvimento (nível Emocional);
- Grupo de **dinamizadores (mestres de jogo)** avaliado ao nível da Cooperação, Participação e Envolvimento (nível Emocional).

O método de avaliação aplicado foi a escala de *Likert* compreendendo cinco níveis: 1 e 2 – os pontos mais negativos; 3 – o ponto intermédio; 4 e 5 – os pontos mais positivos. Em Apêndice LVI encontram-se os registos de todas as sessões de intervenção dinamizadas.

Considerações Finais

“Não tenhamos pressa, mas não percam tempo.”

José Saramago

O presente relatório de estágio visa ser a evidência da competência para a obtenção do título de Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, porém esta conquista abraça memórias, competências e habilidades; risos, pessoas e momentos; desafios e metas; abraça, acima de tudo, o desenvolvimento pessoal e profissional, “diplomas” para a vida toda.

A Fundamentação Teórica acerca da escola, da família, do desenvolvimento da criança e do jovem, bem como o papel do educador social enquanto agente impulsionador na construção de espaços intelectual e emocionalmente seguros, conduz à compreensão da estratégia de intervenção socioeducativa adotada que envolveu crianças/jovens e famílias, no âmbito das competências socioemocionais e práticas parentais saudáveis.

Durante nove meses de estágio curricular na Casa Vera Cruz, estabeleceu-se um contacto direto com diversas vulnerabilidades sociais ao nível do risco, exclusão social e de comportamentos parentais desajustados, o que possibilitou, consequentemente, o desenvolvimento de intervenções socioeducativas, parentais e emocionais, com vista à promoção da resiliência, da prevenção, da capacitação e da integração social. De todo o trabalho desenvolvido destacamos os dois projetos planificados, nomeadamente, o “Em Terra Digital

quem conversa em família, é rei!”, um *kit* educativo e o “Minutos Contados”, um livro de atividades.

Em relação ao *Kit* Educativo estruturado e ajustado para a promoção de competências socioemocionais em crianças, jovens e famílias, reveste-se de oportunidades, principalmente pelo seu caráter flexível, criando proximidade entre a criança e a família, a criança e o profissional e entre a família e o profissional. Apesar das ameaças identificadas inicialmente, surtiu o efeito expectável, revelando interesse por parte das crianças na dinamização de sessões futuras.

O “Minutos Contados”, desenhado pela identificação de uma necessidade real, resultou em duas sessões de acompanhamento parental, junto de uma família com uma criança com NEE. Infelizmente apesar de estruturadas 11 atividades lúdico-pedagógicas, só foi possível implementar três devido ao tempo disponibilizado pela progenitora, às limitações de transporte e horário laboral da mestrandia. Apesar do acompanhamento breve, a família continua integrada na CVC e no Projeto Alternativas, o que possibilita a sua continuidade no futuro.

Além do exposto, produzimos recursos que foram publicados nas redes sociais, com o objetivo de sensibilizar e informar sobre temáticas atuais e importantes, na comunidade infantojuvenil; acompanhou-se o procedimento de recolha e armazenamento de donativos; gerimos e organizamos o espaço da Loja Social e participamos na oferta formativa do Programa “Eu e os Outros”, compreendendo a componente de formação e implementação.

A frase de José Saramago finaliza este relatório que reflete, para além da nossa intervenção socioeducativa, a importância do tempo e o respeito do mesmo, ao longo de cada etapa deste percurso. O tempo que abriu portas, não provocou a pressa, mas também não perdeu tempo. Enfim, o tempo que escancarou janelas de observação para um mundo voltado essencialmente para os valores que nos direcionam a prática desde a flexibilidade, a adaptabilidade, a empatia, a comunicação positiva, a resiliência e a reflexividade.

Referências

- Albuquerque, R. (2006). *A Arte do Origami: Dobrando e desdobrando Talentos*, Brasil.
<https://docplayer.com.br/11265485-A-arte-do-origami-dobrando-e-desdobrando-talentos.html>
- Alexandre, J., & Calado, F. (2021). «Não Jogues com o teu Futuro!»: reflexões em torno de um programa de prevenção primária ou universal para comportamentos de jogo a dinheiro, para jovens e jovens adultos In J., & F. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. *Comportamentos Aditivos: Perspetivas e desafios* (pp. 139-142).
https://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SIC_AD_ESTUDOS/Attachments/228/DossierTematico_ComportamentosAditivos_Perspetiva_e_desafios.pdf
- Almeida, I. (2011). A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. *Análise Psicológica* (1), pp. 5-25.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6445/1/AP_29%281%29_5.pdf
- Almeida, M., Ferreira, M., Souza, P., & Serrão, C. (2016). A Educação Social e as Famílias Multidesafiadas: Reflexões sobre um trajeto estimulado. *Revista da*

Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social: Praxis Educare(3), 58-63. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10189>.

Amaral, I. (2016). *Redes Sociais na Internet: Sociabilidades Emergentes*. Editora LabCom.IFP. https://labcomca.ubi.pt/wp-content/uploads/2021/11/201701311021-201619_redessociais_iamaral.pdf

Arruda, B. (2015). *Emoções e Perturbação Emocional: Reconhecimento de Expressões Faciais* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Biblioteca Digital UFP. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4741/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Beatriz%20Arruda.pdf>.

Azevedo, M. (1997). *A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura*. Universidade de Lisboa. <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>

Balsa, C., Urbano, C., & Vital, C. (2019). Jogo e Consumos de Substâncias Psicoativas em Portugal. In C., C., & C. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências, *Jogo, Internet e Outros Comportamentos Aditivos – Dossier Temático* (pp. 39-70). ISBN: 978-989-54512-1-0

Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-Emoção: Uma Dimensão Emocional da Parentalidade e da Grandeparentalidade. *Revista Amazónica*, 8(1), 338-369. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66296/2/87240.pdf>

Cambren, C., Catalano, R., & Hawkins, D. (2018). The social development model. In C., R., & D. Oxford University Press (Ed.), *Oxford handbook of developmental and life course criminology* (pp. 1-42). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.13>

Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). *O Papel do Educador Social no Quadro das Novas Mediações Socioeducativas*. [Conference session]. Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/345>

Cano, A. (1997). *A percepção dos pais sobre sua relação com os filhos adolescentes: reflexos da ausência de perspectivas e as solicitações de ajuda* [Master's thesis, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto]. Biblioteca Digital USP.

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/22/tde-14092007-141943/pt-br.php>

- Carapinha, L. (2009). *Guia de Apoio para a Intervenção em Redução de Riscos e Minimização de Danos*. Instituto da Droga e da Toxicodependência: Departamento de Intervenção na Comunidade, Núcleo de Redução de Danos. https://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Documents/2014/guia_apoio_intervencao_RRMD.pdf
- Carvalho, C. (2016). *O Desenvolvimento Social e Emocional: perceber a criança por inteiro*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17315>
- Carvalho, D. (2018). *Programa de Intervenção Reconstruindo as Emoções na Parentalidade* [Master's thesis, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/17244>
- Cavalcanti, T., Medeiros, E., Moura, H., Gouveia, V., Mariano, T., & Moizeis, H. (2019). Hierarquia das Necessidades de Maslow: Validação de um Instrumento. *Psicologia: Ciência e Profissão* 2019, 39, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183408>.
- Coletto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1(3), pp. 137-152 <https://docplayer.com.br/19305918-A-importancia-da-arte-para-a-formacao-da-crianca.html>
- Conselho da União Europeia (2020). *Conselho aprova a Estratégia da UE de Luta contra a Droga para 2021-2025*. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2020/12/18/council-approves-the-eu-drugs-strategy-for-2021-2025/>
- Corrêa, C. (2004). Comunidades virtuais gerando identidades na sociedade em rede. *Ciber Legenda: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação*(13), pp. 1-14. <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36730>
- DGE. (s/d.) *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*. <https://www.dge.mec.pt/programa-de-apoio-promocao-e-educacao-para-saude>

- Eurocid. (2022). *Dia Internacional da Não-Violência*. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-internacional-da-nao-violencia>.
- Eurocid. (2023). *Dia da Criança*. <https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-da-crianca>
- Federação Portuguesa do Yoga. (s/d). *Yoga para Crianças*. <https://federacaoportuguesayoga.pt/yoga-para-criancas/>
- Fernandes, I. (2012). *Delinquência Juvenil: Vinculação aos Pais e Educação Parental* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UP. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67765/2/30301.pdf>
- Ferreira, A. (2011). *Educação Familiar como forma de intervenção para o empowerment: projecto formação em gestão familiar* [Master's thesis, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3120>
- Ferreira, P. (1997). «Delinquência juvenil», família e escola. *Análise Social*, 32(143), 913-924. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218793968M7uDQ9ah6Bb71JL6.pdf>
- Ferreira, S. (2011). Parentalidade VS. Nascimento de um Filho com Necessidades Educativas Especiais. *Psicologia: O Portal dos Psicólogos*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/textos/A0590.pdf>
- Flowers, N. (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre Budapest. Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. ISBN: 978-92-871-6369-1
- Forum Estudante (2023). *A história do Dia Nacional do Estudante*. <https://forum.pt/estudar/a-historia-do-dia-nacional-do-estudante>.
- Freitas, M. (2018). *Dia da Mãe é assinalado em todo o mundo, mas em datas muito diferentes*. <https://rr.sapo.pt/noticia/vida/2019/12/08/dia-da-mae-e-assinalado-em-todo-o-mundo-mas-em-datas-muito-diferentes/112195/>.
- Gonçalves, T. (2021). *O Lugar da Intervenção Socioeducativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social: Âmbitos, Contextos e Estratégias de*

Atuação. [Master's thesis, Universidade de Coimbra].
<http://hdl.handle.net/10316/96477>

Guerreiro, C., Calado, V., & Ferreira, L. (2018). *Dossier Temático: Padrões de Consumo e Problemas Ligados ao Alcool - Uma Análise Regional*. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD).
<https://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Documents/2019/Dossier%20tem%C3%A1tico%20Padr%C3%B5es%20de%20Consumo%20e%20Problemas%20Ligados%20ao%20Alcool%20uma%20an%C3%A1lise%20regional.pdf>

Henriques, S. (2021). Ciência da prevenção e qualificação para a intervenção. In S. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. *Comportamentos Aditivos: Perspetivas e desafios* (pp. 37-43).
https://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SICAD_ESTUDOS/Attachments/228/DossierTematico_ComportamentosAditivos_Perspetiva_e_desafios.pdf

Hubert, P. (2019). Perturbação ou Abuso de Jogo? Navegação à vista nos Limites do Diagnóstico. In P. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências, *Jogo, Internet e Outros Comportamentos Aditivos – Dossier Temático* (pp. 71-96). ISBN: 978-989-54512-1-0

IPDJ. (s/d). *Bebidas alcoólicas, tabaco, substâncias psicoativas*.
<https://ipdj.gov.pt/comportamentos-aditivos>.

Kautz, T., James, H., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*(110), 34-65.
<https://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>.

Lisbôa, E., & Coutinho, C. (2011). Comunidades Virtuais: Sistematizando Conceitos. *Revista Paidéi@*, 2(4), pp. 1-22.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15714/1/161-996-2-PB.pdf>

- Lobo, B., Flach, K., & Andretta, I. (2011). Treinamento de Pais na Terapia Cognitivo-Comportamental para Crianças com Transtornos Externalizantes. *Psicologia em Pesquisa*(2), pp.126-134. ISSN 1982-1247 (versão *online*).
- Lochman, J., Boxmeyer, C., Powell, N., & Jimenez-Camargo, A. (2022). Interventions efficaces à la garderie ou à la maternelle pour prévenir l'agressivité chronique. In J., C., N., & A. Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc (Ed), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. (pp. 51-65). <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/agressivite-agression/selon-experts/interventions-efficaces-la-garderie-ou-la-maternelle-pour>
- Marshall, C. (2017). *Montessori education: a review of the evidence base*. University of Queensland. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Martins, P. (2023). *Instagram é a rede social mais usada pelos jovens portugueses. Mas não são os que passam mais tempo lá*. <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/instagram-e-a-rede-social-mais-usada-pelos-jovens-portugueses>.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão das Emoções na Educação* [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18652/1/Joana%20Medeiro%20-%20Gest%c3%a3o%20das%20Emo%c3%a7%c3%b5es%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4926/1/TESE%20MESTRADO%20ANA%20MELO.pdf>
- Melo, R., Leonardo, J., Roque, A., Abraão, I., Bucco, C., Frazão, C., Jesus, P., Pinto, M. (2016). *Linhas Orientadoras do Programa Eu e os Outros*. https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/PrevencaoMais/Documents/2017/Linhas_Orientadoras_Eu_e_os_outros.pdf.

- Mouriquand, D. (2023). *Cinco factos que precisa de saber sobre o Dia Internacional da Mulher*. Disponível em: <https://pt.euronews.com/cultura/2023/03/08/cinco-factos-que-precisa-de-saber-sobre-o-dia-internacional-da-mulher>.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (5ª ed.). Contraponto.
- OMS & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. 3-16. ISBN: 978-92-4-002505-9 (versão online).
- Pajalunga, L. (2018). *Adoro Yoga*. Planeta. ISBN: 9789896579739.
- Patrão, I. (2019). Projeto de Investigação-Ação #GERAÇÃO CORDÃO: Avaliação e Intervenção nas Dependências Online. In I. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências, *Jogo, Internet e Outros Comportamentos Aditivos – Dossier Temático* (pp. 25-38). ISBN: 978-989-54512-1-0
- Pechtelidis, Y. (2021). A Criança como Ator Social. In Y. UMinho Editora (Ed.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51-57). UMinho Editora.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14900/1/Manuscrito%20do%20Livro-1187-1-10-20211213.pdf>
- Pereira, R., & Henriques, S. (2017). Redes Sociais na Internet: Seu Potencial Socioeducativo no Processo de Ensino-Aprendizagem. In R., & S. Conselho editorial EaD/UFRB (Ed.), *Tecnologias e Educação Aberta e Digital* (pp. 255-269). <https://esead.github.io/tecnologias-e-educacao-aberta-e-digital-vol-2/capitulo-15/>.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), pp. 159-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>
- Pinheiro, M., R. (2010). *Elementos da Matriz de Planificação de uma Acção Educativa Orientada por Objectivos/Momentos de Acção*.

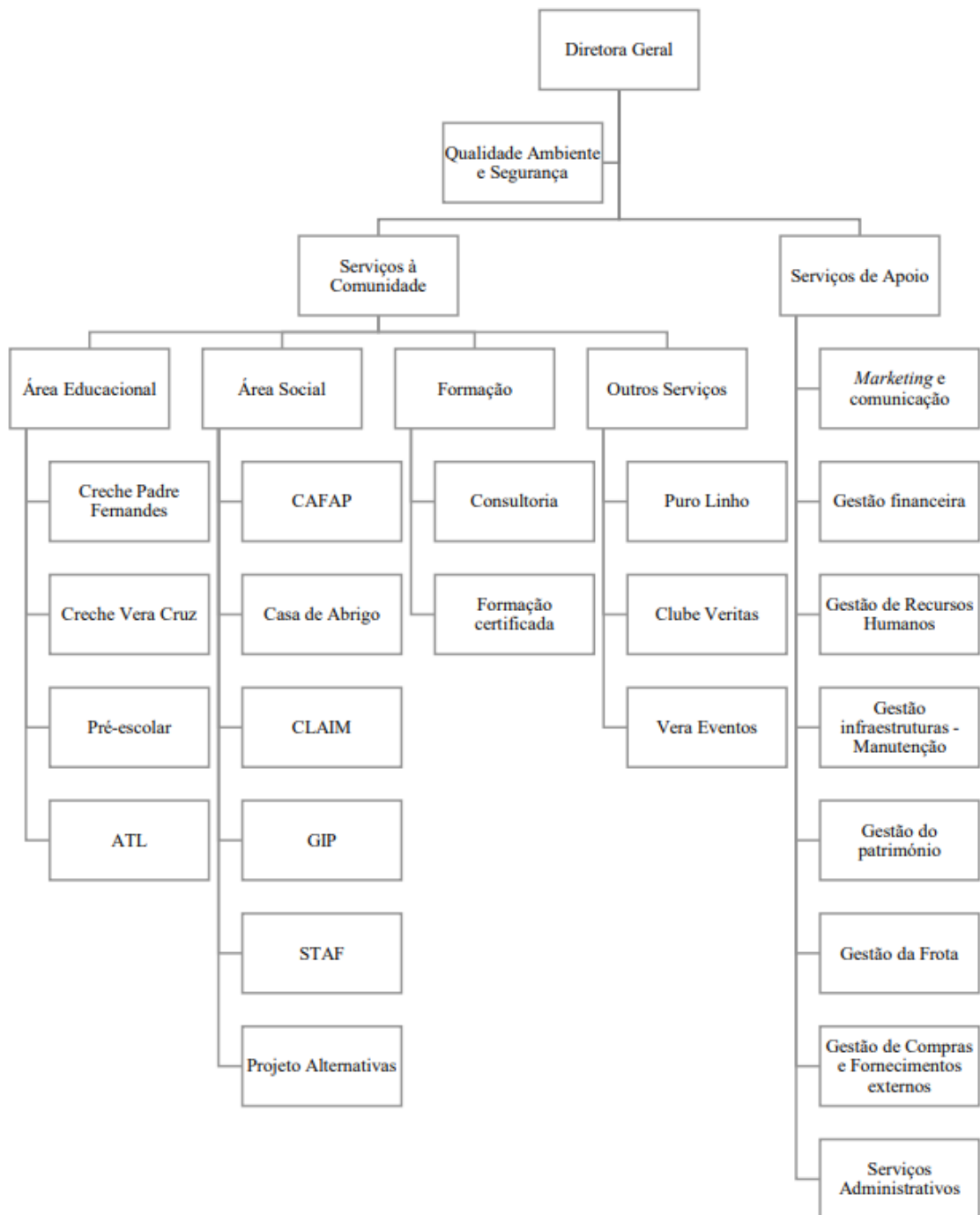
- Pratta, E., & Santos, M. (2007). Família e Adolescência: A Influência do Contexto Familiar no Desenvolvimento Psicológico de seus membros. In *Psicologia em Estudo*(2), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>.
- Ramos, G. (2022). *Perdas do Facebook ameaçam arrastar sonho Meta de Zuckerberg*. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/economia/perdas-do-facebook-ameacam-arrastar-sonho-meta-de-zuckerberg_n1383040.
- Rede Social de Aveiro. (2022). *Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento Social 2022-2024*. Câmara Municipal de Aveiro. <https://www.cm-aveiro.pt/servicos/acao-social/rede-social/instrumentos-diagnostico-e-planeamento-social>
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415990.pdf>.
- Seabra, P. (2021). Comportamentos aditivos e dependências: respostas às necessidades em saúde. In P. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. *Comportamentos Aditivos: Perspetivas e desafios* (pp. 45-50). https://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SICAD_ESTUDOS/Attachments/228/DossierTematico_ComportamentosAditivos_Perspetiva_e_desafios.pdf
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- SICAD (s/d). POLÍTICA PORTUGUESA: Políticas da droga em Portugal. <https://www.sicad.pt/PT/PoliticaPortuguesa/SitePages/Home%20Page.aspx>.
- SICAD (s/d). PREVENÇÃO: PROGRAMA EU E OS OUTROS. <https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/Programas/Prevencao/Paginas/detalhe.aspx?itemId=15&lista=prevencao&bkUrl=/BK/Intervencao/Programas/Prevencao>
- SICAD. (2019). *Estudo sobre o Consumo de Álcool, Tabaco, Droga e outros Comportamentos Aditivos e Dependências*. https://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SICAD_ESTUDOS/Attachments/221/sintese_ECATD_2019.pdf.

- SICAD. (s/d). *Programa Eu e Os Outros: As narrativas (versão agosto de 2022)*.
https://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/Eu_e_os_outros_Narrativas_v22.pdf
- SICAD. (s/d). *Programa Eu e Os Outros: As personagens principais (versão agosto de 2022)*.
https://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/Eu_e_os_outros_personagens_v22.pdf
- SICAD. (s/d). *Saber Mais: Programa Eu e os Outros*.
https://www.sicad.pt/PT/Intervencao/Programas/Prevencao/Documents/Saber_Mais_ProgramaEu_e_os_outros.pdf
- Simões, M. (2005). *Comportamentos de risco na adolescência : estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social* [Doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório UL. <http://hdl.handle.net/10400.5/6812>
- SNS. (2023). *Dia Mundial do Sono*. <https://www.sns.gov.pt/noticias/2023/03/17/dia-mundial-do-sono/>.
- Soto, C., Oliver, J., Gosling, S., & Potter, J. (2011). Age Differences in Personality Traits From 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 330-348.
<https://doi.org/10.1037/a0021717>.
- Steinberg, L., & Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 83–110.
<https://doi.org/10.1891/194589501787383444>
- Tavares, S. (2015). *Emoções, Inteligência Emocional e Parentalidade: A Avaliação da Promoção de Competências Socioemocionais em Pais* [Master's thesis, Universidade dos Açores]. Repositório Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3515>
- Taveira, M. & Sousa, A. (2005). Intervenção vocacional para jovens em risco: O papel da acção preventiva. *Psiconomia*, 1(2), 131-145.
<https://hdl.handle.net/1822/62684>

- Timóteo, I. (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda: Representações dos Educadores Sociais sobre as suas práticas*. [Master's thesis, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
- Viegas, I. (2015). A Educação Social em Contexto Escolar: Contributos para a Definição das Áreas de Intervenção e para o Perfil do Educador Social nas Escolas *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social: Praxis Educare*(2), 7-11. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>.
- Vieira, A. (2015). O Educador Social na Mediação de Tensões Sociais, Indisciplina e Violência na Escola. *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social: Praxis Educare*(2), 27-36. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios. ISBN: 9789729738876
- Zappe, J., Alves, C., & Dell’Aglío, D. (2018). Comportamentos de Risco na Adolescência: Revisão Sistemática de Estudos Empíricos. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*(1), 79-100. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p79-100>

Apêndices

Apêndice I. Organograma da Casa Vera Cruz

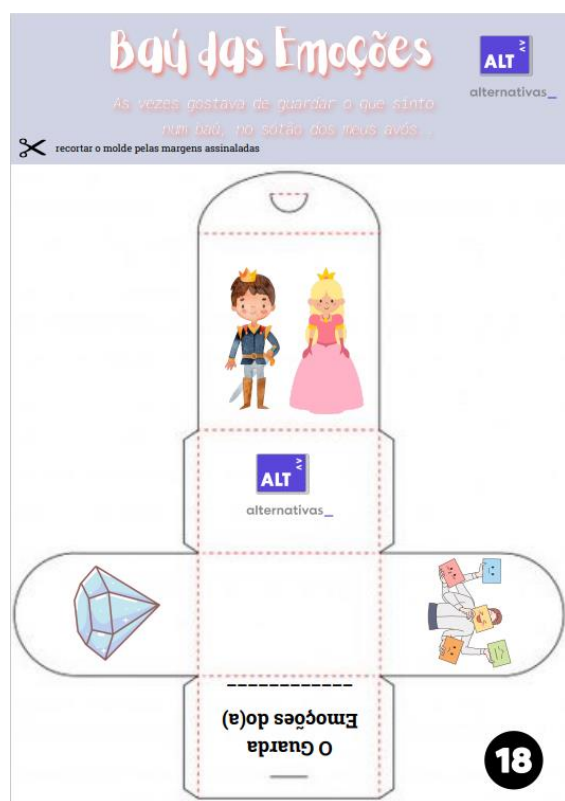


Adaptação de Gonçalves (2021): Centro Social e Paroquial da Vera Cruz. (2020). *Historial do Centro Social e Paroquial da Vera Cruz* (documento não publicado)

Apêndice II. Matriz “Notas Apreciativas – Aplicação *Kit Educativo*”

Notas Apreciativas - Aplicação <i>Kit Educativo</i> "Em Terra Digital, quem conversa em família é rei!"			
Grupo			
Participação (nível Operacional da atividade)	Envolvimento (nível Emocional do grupo)	Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido)	Organização (de ideias, de pensamento, de participação)
Apreciação Geral (escala de 1 a 5):			
Aplicadores			
Dinâmica (organizada, concisa, adequada, ajustada às necessidades)	Envolvimento (nível Emocional para com o grupo)	Criatividade (nas respostas, nos desafios, no trabalho desenvolvido)	Clareza (de informação, dos materiais, dos métodos)
Apreciação Geral (escala de 1 a 5):			
Observações Gerais:			

Apêndice III. Molde Baú – Atividade “Baú das Emoções”



Apêndice IV. Cartões de Jogo – Atividade “Baú das Emoções”





Apêndice V. Questionário de Avaliação – Atividade “Baú das Emoções”

Baú das Emoções **ALT**
alternativas_

Avaliação

Gestão Emocional
Acreditamos que esta atividade te tenha permitido compreender com mais facilidade o que sentes, mesmo nos dias de maior turbilhão. Diz-nos tu, rodeando o emoji que melhor te representa, face às questões expostas.

Como te sentiste nesta atividade?

Não gostei Gostei muito

Com o baú, sinto que posso gerir as minhas emoções de forma livre e divertida.

Discordo muito Concordo muito

Acredito que com o baú, vou conseguir expressar de forma clara o que sinto.

Discordo muito Concordo muito

Acredito que o baú seja importante para compreender como me sinto.

Discordo muito Concordo muito

Com esta atividade aprendi que é importante reconhecer o que sinto e gerir junto de um adulto as minhas emoções.

Discordo muito Concordo muito

19

Apêndice VI. Componente de Reflexão – Atividade “Baú das Emoções”



Apêndice VII. Plano de Sessão – Atividade “Baú das Emoções”

Projeto	Em Terra Digital, quem conversa em família é rei!
Ação	Baú das Emoções
Tema	Gestão Emocional
Local	Gabinete Projeto Alternativas
Tempo previsto	60 minutos
Aplicadora responsável	Gisela Oliveira
Grupo-alvo	Jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos
Objetivo(s) geral (ais)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as emoções básicas 2. Estimular a psicomotricidade da criança 3. Incentivar a criança à tomada de consciência de si mesma.

Ação/Plano	Objetivos específicos	Conteúdos	Metodologia/Estratégias	Recursos	Atividade dos jovens	Avaliação
Início da ação (5min)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Projeto <i>Em Terra Digita quem conversa em família, é rei</i> - Apresentação da responsável pela dinamização do projeto (mestranda). 	Apresentação da temática e dos objetivos da ação	Método Expositivo	Mesa e cadeiras em círculo	Observação e escuta ativa	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação
Dinâmica quebra-gelo (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do grupo - Proporcionar momentos de diálogo, reflexão e socialização. 	- Nome, interesses, experiências, a importância do diálogo	Método Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa e cadeiras em círculo - Papel branco A4 - Canetas coloridas 	Cada jovem deverá sentar-se em forma de círculo. Sob a mesa estarão folhas brancas A4 ligadas entre si. O objetivo é que pelo menos cada um, desenhe ou escreva cinco coisas com as quais se identifica, sem dizer o motivo pelo qual	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação

		- Facilitador “Eu também!”			desenhou/escreveu (por exemplo, desenhou um sol por gostar do verão). No final, cada um com a sua caneta colorida, deverá ligar-se aos elementos do restante grupo, justificando o porquê. O objetivo é encontrar possíveis semelhanças sem o objetivo de as efetivamente encontrar.	
Desenrolar da ação (40min)	- Compreender as emoções básicas de Ekman e as restantes com as quais se possam identificar de igual modo - Compreender e identificar o que sentem - Promover o desenvolvimento de rotinas de autorreflexão e empoderamento emocional.	- As emoções básicas de Ekman - Gestão emocional.	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	- Cartões das emoções - Representações faciais - Cartões das emoções: Poemas.	A atividade consiste na análise das expressões faciais expostas nas cartas, na identificação de situações em que já se tenham sentido assim e o que fizeram para resolver. No final da leitura e compreensão de cada expressão facial, cada elemento do grupo, deverá dizer como se sente hoje e fazer a leitura do poema associado, a cantarolar.	- Observação Participante - Grelha de Observação
Final da ação (10min)	- Avaliação e Reflexão da atividade desenvolvida (<i>Feedback</i>) - Dinâmica “ <i>Ball Toss</i> ” (Lançamento da Bola)	- A importância da gestão emocional; - O Baú das Emoções.	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	- O <i>Wi-fi</i> das Emoções (<i>Componente de Reflexão</i>) - Questionário de Avaliação - O Molde Baú das Emoções	A fase final da ação, consiste na reflexão da importância de uma boa autogestão emocional para melhor desenvolvimento pessoal e a relação com o outro, bem como, a entrega do “O <i>Wi-fi</i> das Emoções”, um recurso pensado e criado para auxiliar no registo do que se sente, as experiências vividas diariamente, de modo a incentivar à partilha (mesmo que pessoal) das emoções experienciadas, promovendo a autogestão das mesmas, incentivando sempre, de igual modo, à partilha com um adulto. Após o processo de reflexão e entrega do recurso, é-lhes entregue o molde do Baú das Emoções, onde deverão em conjunto com um adulto, proceder à sua construção e decoração. Posteriormente, deverão enviar foto através das nossas redes, para que possamos obter <i>feedback</i> .	- Observação Direta - Questionário de Avaliação

					<p>Por fim, é-lhes solicitada a avaliação complementar da atividade, através de um questionário simples composto por cinco questões.</p> <p>A intervenção dá-se por finalizada com a dinâmica “<i>Ball Toss</i>”, onde cada um irá segurar uma bola onde deverá indicar pelo menos uma aprendizagem que tenha tido nesta atividade.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Referências:

Adaptado de Pinheiro, M., R. (2010). *Elementos da Matriz de Planificação de uma Acção Educativa Orientada por Objectivos/Momentos de Acção*.

Flowers, N. (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre Budapest. Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. ISBN: 978-92-871-6369-1.

Apêndice VIII. Registo Fotográfico – Atividade “Baú das Emoções”



Apêndice IX. Molde Tabuleiro de Jogo – Atividade “Emoções da Glória”



Apêndice X. Regras de Jogo – Atividade “Emoções da Glória”

✂ recorte pelas margens assinaladas

EMOÇÕES DA GLÓRIA ALT^{AV}
alternativas_

GLORIOSO POR IDENTIFICAR E LIDAR
COM AS MINHAS EMOÇÕES.

Regras do Jogo:

1. Cada jogador deverá lançar o dado. O jogador que tiver o maior número, inicia o jogo.
2. Depois de lançar o dado, avança o número de casas correspondentes.
3. Lê a emoção escrita no tabuleiro e representa a emoção, dando um exemplo de uma situação em que te sentiste assim (ex.: "fico feliz quando ando de bicicleta.")
4. O primeiro a chegar ao fim vence!

ADAPTAÇÃO: ISABELLARTS.BLOGSPOT.COM

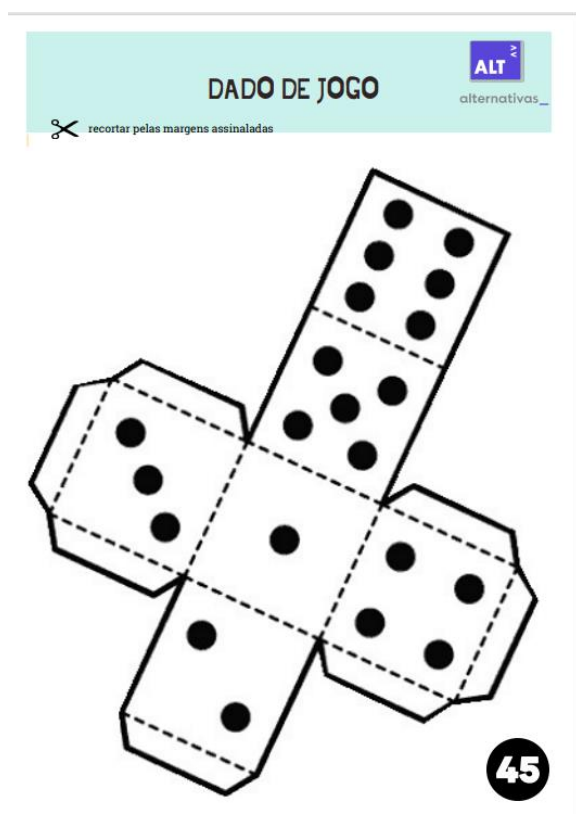


43

Apêndice XI. Molde Dados de jogo – Atividade “Emoções da Glória”


✂ recortar pelas margens assinaladas

DADO DE JOGO ALT^{AV}
alternativas_



45

Apêndice XII. Questionário de Avaliação – Atividade “Emoções da Glória”

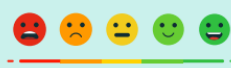


EMOÇÕES DA GLÓRIA

AVALIAÇÃO


Acreditamos que tenha sido uma atividade super divertida e que ainda causou umas boas gargalhadas. Será que nos podias contar como é que realmente foi? Para isso, basta rodeares o emoji que melhor te representa face às questões expostas.

Como te sentiste nesta atividade?




Não gostei Gostei muito

Às vezes, não sei como dizer o que sinto.




Discordo muito Concordo muito

Tenho dificuldade em entender as minhas emoções.




Discordo muito Concordo muito

Gosto de exprimir livremente o que sinto.




Discordo muito Concordo muito

Às vezes, não me consigo exprimir como gostaria.



Discordo muito Concordo muito

Consigo exprimir com facilidade o que sinto.



Discordo muito Concordo muito

46

Apêndice XIII. Componente de Reflexão – Atividade “Emoções da Glória”



EMOÇÕES DA GLÓRIA

REFLEXÃO

Ao longo do dia é normal sentirmos emoções muito diferentes que nos fazem sentir sensações mais ou menos agradáveis. É muito importante aprendermos a reconhecer as nossas emoções para podermos desenvolver estratégias de autocontrolo, que nos incentivam a sermos melhores connosco e com quem nos rodeia.

Como te sentes se ...

Cais da tua bicicleta e bates com a cabeça.

Como te sentes se ...

Uma criança recusa deixar-te jogar na equipa com os outros.

Como te sentes se ...

Um adulto grita contigo.

Como te sentes se ...

Não conheces ninguém na tua nova turma.

Como te sentes se ...

Es convidado para uma festa.

Como te sentes se ...

O teu educador expõe o teu desenho na parede.

Como te sentes se ...

O teu animal de estimação morreu.



Olá! Sou a Glória e vou ajudar-te a descobrir como te sentes. Podes desenhar, pintar ou escrever. Sé criativo!

Apêndice XIV. Plano de Sessão – Atividade “Emoções da Glória”

Projeto	Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!
Ação	Emoções da Glória
Tema	Educação Emocional
Local	Gabinete Projeto Alternativas
Tempo previsto	60 minutos
Aplicadora responsável	Gisela Oliveira
Grupo-alvo	Jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos
Objetivo(s) geral (ais)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver resistência à frustração 2. Promover o trabalho em equipa, imaginação e concentração 3. Estabelecer relações sociais positivas 4. Permitir a aquisição de competências associadas à estratégia e ao raciocínio lógico 5. Desenvolver capacidades associadas à Inteligência Emocional

Ação/Plano	Objetivos específicos	Conteúdos	Metodologia/Estratégias	Recursos	Atividade dos jovens	Avaliação
Início da ação (5min)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Projeto <i>Em Terra Digital quem conversa em família, é rei</i> - Apresentação da responsável pela dinamização do projeto (mestranda). 	Apresentação da temática e dos objetivos da ação	Método Expositivo	Mesa e cadeiras em círculo	Observação e escuta ativa	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação
Dinâmica quebra-gelo (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do grupo - Proporcionar momentos de diálogo, reflexão e socialização. 	Facilitador “ <i>Teamwork</i> ” (Trabalho em equipa)	Método Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Sala ampla - Mesa e cadeiras (opcional) 	O grupo será dividido em vários grupos de apenas dois elementos. O objetivo é disponibilizar 2 minutos a cada grupo para que possam conhecer-se como o nome, idade, interesses. Ao final do tempo estipulado, cada um deverá apresentar o seu parceiro, tendo em conta os elementos comuns solicitados.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação

Desenrolar da ação (40min)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender emoções e sentimentos - Compreender e identificar o que sentem e as situações em que já o sentiram - Promover o trabalho em equipa - Compreender a importância das regras e cumprimento das mesmas. 	Educação Emocional	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de tabuleiro - Dado - Pinos de jogo 	<p>À semelhança do jogo tradicional “O Jogo da Glória”, o objetivo é completar todas as casas até chegar à casa com a designação “fim”.</p> <p>O dado deverá ser lançado unicamente uma vez, avançando as casas com o pino, consoante o número que tenha sido sorteado no dado. O jogador deverá partilhar uma situação que tenha vivenciado, em relação à emoção/sentimento sorteado (por exemplo – ALEGRIA: eu senti-me alegre quando ganhei o prémio de melhor jogador de futebol, na escola).</p> <p>Para facilitar o envolvimento do grupo, considerou-se por bem a participação do aplicador na sessão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Participante - Grelha de Observação
Final da ação (10min)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e Reflexão da atividade desenvolvida (<i>Feedback</i>) - Dinâmica “<i>Group Bulletin Board</i>:” 	A importância da gestão emocional	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Avaliação - Impresso com informação sobre gestão emocional e uma proposta de atividade. 	<p>A fase final da ação, consiste na reflexão da importância de uma boa gestão emocional para melhor desenvolvimento pessoal e a relação com o outro. Tal como no jogo, a vida em sociedade exige regras e adaptação do comportamento a contextos. Após o processo de reflexão e entrega do impresso, bem como, a proposta de atividade, que deverão posteriormente, enviar foto através das nossas redes para que possamos obter <i>feedback</i>.</p> <p>Por fim, é-lhes solicitada a avaliação complementar da atividade, através de um questionário simples composto por cinco questões.</p> <p>A intervenção dá-se por finalizada com a dinâmica “<i>Group Bulletin Board</i>”, onde cada um irá dizer uma palavra e/ou sentimento que caracterize a forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Questionário de Avaliação - Grelha de Observação

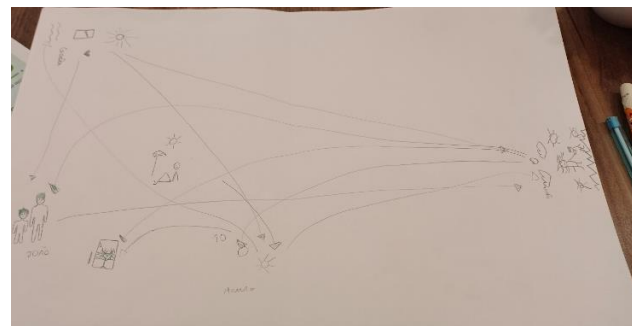
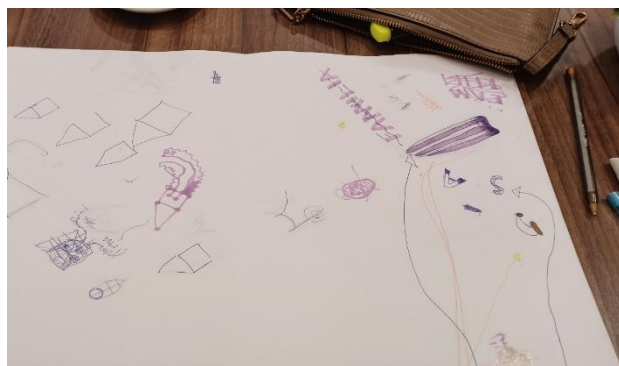
					como correu a atividade e/ou como se sentem no final da mesma.	
--	--	--	--	--	--	--

Referências:

Adaptado de Pinheiro, M., R. (2010). *Elementos da Matriz de Planificação de uma Acção Educativa Orientada por Objectivos/Momentos de Acção*.

Flowers, N. (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre Budapest. Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. ISBN: 978-92-871-6369-1.

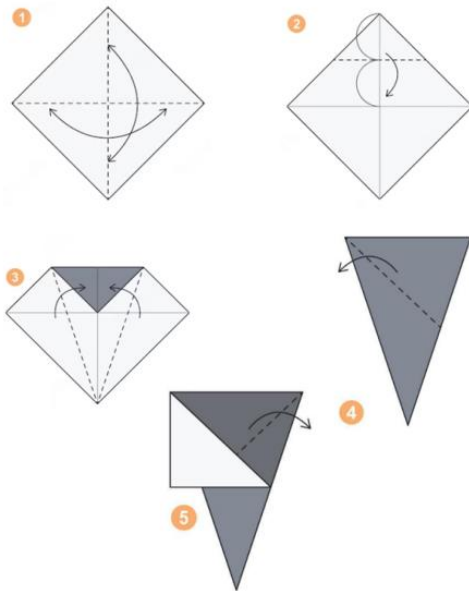
Apêndice XV. Registo Fotográfico – Atividade “Baú das Emoções”



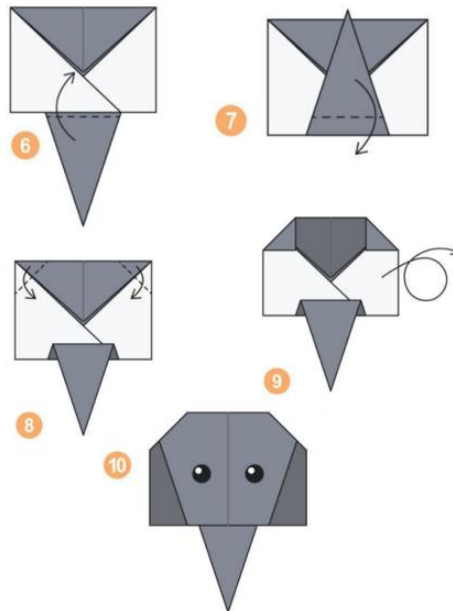
Apêndice XVI. Instruções “O Elefante Eli” – Atividade “Origami”



Instruções: O Elefante Eli



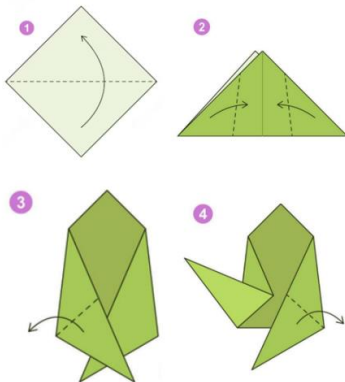
Instruções: O Elefante Eli



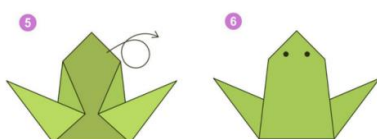
Apêndice XVII. Instruções “O Sapo Cocas” – Atividade “Origami”



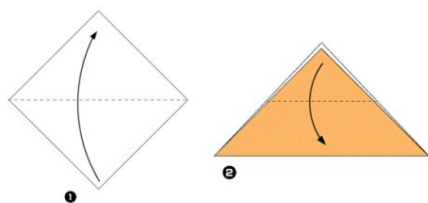
Instruções: O Sapo Cocas



Instruções: O Sapo Cocas

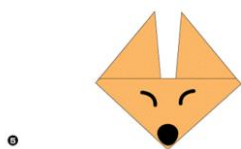
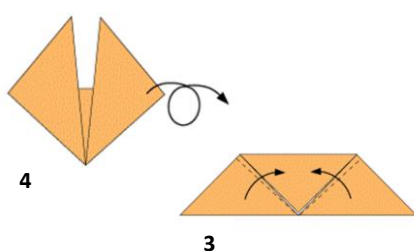


Apêndice XVIII. Instruções “A Raposa Rita” – Atividade “Origami”



Origami ALT
Dobrar talentos ... alternativas_

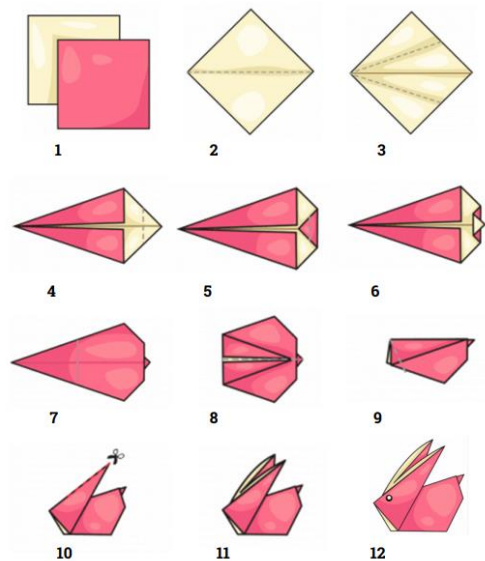
Instruções: A Raposa Rita



Apêndice XIX. Instruções “O Coelho Beni” – Atividade “Origami”

Origami ALT
Dobrar talentos ... alternativas_

Instruções: O Coelho Beni



Apêndice XX. Questionário de Avaliação – Atividade “Origami”

Origami

Avaliação



alternativas_

Tenho a certeza que não estavas à espera que dobrar simplesmente papel, fosse tão desafiante, mas ao mesmo tempo divertido, permitindo-te conhecer mais uma das tuas habilidades.

No entanto, gostaríamos de saber, em especial, a tua opinião. Rodeia o emoji que melhor representa como te sentes e o que sentes em relação à atividade em questão.

Como te sentiste nesta atividade?



— Não gostei ————— Gostei muito —+

Gosto de me desafiar e de conhecer outras vertentes minhas.



— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Tenho dificuldade em concretizar atividades fora da minha rotina.



— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Considero importante explorar outras atividades, com as quais não estou familiarizado.



— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Apêndice XXI. Plano de Sessão “Origami”

Projeto	Em Terra Digital, quem conversa em família é rei!
Ação	Origami
Tema	Educação Artística
Local	Gabinete Acompanhamento psicológico Esgueira
Tempo previsto	60 minutos
Aplicadora responsável	Gisela Oliveira
Grupo-alvo	Jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos
Objetivo(s) geral (ais)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a capacidade de concentração da criança 2. Desenvolver coordenação motora fina 3. Promover a destreza manual e a paciência 4. Promover a capacidade de expressão.

Ação/Plano	Objetivos específicos	Conteúdos	Metodologia/Estratégias	Recursos	Atividade dos jovens	Avaliação
Início da ação (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão sobre a última atividade dinamizada “Baú das Emoções” - Explorar a base da atividade a desenvolver. 	Apresentação da temática para o dia e dos objetivos da ação.	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	Mesa e cadeiras em círculo	Uma vez que com o grupo em questão, já foi dinamizada uma atividade, o objetivo inicial prendeu-se essencialmente com o <i>feedback</i> da sessão anterior, em aspetos como: de que modo é que o baú os ajuda diariamente com as suas emoções, se sentem ou sentiram alguma dificuldade, se veem utilidade. Na sessão anterior, foram discutidos gostos e preferências, daí se ter optado desta vez, por uma atividade que envolva criatividade, desenho, paciência e concentração.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação

Dinâmica quebra-gelo (7 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de diálogo, reflexão e socialização - Compreender o conceito de origami, artes manuais e a sua importância para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de Origami, artes manuais, educação artística, desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. 	Método Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Sala ampla - Cadeiras e mesas - Folhas - Canetas 	Uma vez sentados e confortáveis, dá-se a conhecer a atividade a desenvolver através da abordagem dos conceitos origami, artes manuais e gestão emocional. O objetivo é através de uma forma descontraída promover o diálogo e a partilha sobre conceitos. De modo a cumprir este propósito, serão disponibilizadas duas folhas lisas (uma para cada criança) divididas, limitadas em duas partes, onde deverão colocar numa coluna o que julgam ser o Origami e na outra de que forma consideram que será importante para eles. Após exposição de ideias, as mesmas deverão ser lidas e debatidas junto das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Grelha de Observação
Desenrolar da ação (38min)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do Origami como uma ferramenta promotora do combate e gestão do <i>stress</i> - Compreender de que forma o Origami permite o desenvolvimento de competências associadas à gestão emocional e ao estabelecimento de relações sociais (como fazer amigos, por exemplo) - Promover através do Origami o desenvolvimento de capacidades de concentração, controlo, respeito por regras e limites, paciência, cooperação e trabalho em equipa. 	Educação Artística	Método Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Papel próprio para as dobragens - Canetas, lápis e marcadores coloridos - Tesoura (se necessário) - Instruções para a execução das figuras 	O Origami caracteriza-se pela sua liberdade de expressão, seja na forma de figuras, formas ou de animais. Pela sua multiplicidade de exploração, é dada a liberdade às crianças de escolherem qual das figuras teriam interesse em tentar fazer desde o sapo, ao elefante, à raposa, ao coelho, ... O importante seria mesmo o tentar. Para facilitar o envolvimento, considerou-se por bem incluir a minha participação no Origami.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Participante - Grelha de Observação

Final da ação (10min)	- Avaliação e Reflexão da atividade desenvolvida (<i>Feedback</i>) - Dinâmica “ <i>Group Bulletin Board</i> :”	- A importância de descobrir atividades que não façam parte da nossa zona de conforto; - A importância do autoconhecimento através da gestão emocional, do desenvolvimento de novas competências e das que já se possui; - A importância do trabalho em equipa.	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	- Questionário de Avaliação - Impresso com a componente de Reflexão da Atividade.	A fase final da ação deverá consistir na apreciação do resultado da atividade através da dinâmica “ <i>Group Bulletin Board</i> ”, onde cada elemento irá pronunciar em voz alta os seguintes aspetos: como se sentem, o que sentiram e o que gostavam que tivesse sido diferente. A exploração do resultado do trabalho torna-se deveras importante para que as crianças sintam que houve reconhecimento e mérito do seu esforço. Após a apreciação, deverá proceder-se à entrega do questionário de avaliação. O mesmo deverá ser lido, analisado e caso surjam dúvidas, as mesmas deverão ser esclarecidas de imediato. O preenchimento do questionário tem cariz obrigatório, individual e em anónimo, se possível deixando as crianças a sós. Os questionários deverão ser arquivados e a componente de reflexão da atividade que compõem o Kit educativo, analisada de igual modo em conjunto. Uma vez que se trata de uma atividade complementar, deverá ser tida apenas como sugestão, não transmitindo á criança qualquer tipo de obrigatoriedade. Para a sua realização deverão ser disponibilizados os materiais necessários.	- Observação Direta - Questionário de Avaliação - Grelha de Observação
------------------------------	---	---	--	--	--	--

Referências:

Adaptado de Pinheiro, M., R. (2010). *Elementos da Matriz de Planificação de uma Acção Educativa Orientada por Objectivos/Momentos de Acção*.

Flowers et al. (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. ISBN: 978-92-871-6369-1.

Apêndice XXII. Registo Fotográfico – Atividade “Origami”



Apêndice XXIII. Cartas de Jogo – Atividade “Yoga Fish”

✂ recortar pelas margens assinaladas



A Borboleta



O Cão

✂ recortar pelas margens assinaladas

» Senta-te no chão com as pernas esticadas à tua frente.
 » Junta as solas dos pés como um livro aberto e deixa os joelhos caírem para os lados.
 » Descansa as mãos nas coxas, com as palmas voltadas para cima, como se estivesses no jardim num dia de sol.
 » Pressiona suavemente os joelhos e os pés juntos e, se possível, permite que os calcanhares afundem em direção ao chão, como se estivesses na areia.
 » Permanece nessa postura por alguns minutos, respirando profundamente de olhos fechados.



» No chão, senta-te sob os teus quatro apoios, como se fosses uma mesa: as tuas costas serão o tampo da mesa e as mãos e pés são as pernas da mesa.
 » Ao expirar, eleva os quadris para cima, endireitando os joelhos e os cotovelos, formando um V invertido, olhando sempre em direção aos pés.
 » Mantem a postura e respira fundo profundamente.
 » Expira. Dobra os joelhos e volta à postura de quatro apoios.



✂ recortar pelas margens assinaladas



O Barco



A Árvore

✂ recortar pelas margens assinaladas


» Senta-te no chão com as pernas esticadas.
 » Expira e flexiona os joelhos.
 » Agora levanta as pernas e estica-te para a frente, contraindo o quadriceps, como se tivesses um peso sob a barriga.
 » Inclina um pouco o tronco para trás, como se fosses a proa do barco.
 » Com as pernas esticadas, tira a mão do chão, esticando os braços para a frente, como o marinheiro enfrenta a tempestade.



» Para executar esta posição deves ficar em pé, apoiado apenas numa perna, como uma árvore sob o tronco.
 » Depois, basta colocares a planta do outro pé na coxa e elevar os braços acima da cabeça, juntando as palmas das mãos, como se chegassem quase ao céu.
 » Em alternativa, as mãos podem ser colocadas unidas em frente ao peito, por exemplo.



Apêndice XXIV. Questionário de Avaliação – Atividade “Yoga Fish”



Yoga Fish!

ALT

Avaliação alternativas...

Os jogos tradicionais nunca saem de moda e agora com o Yoga ficou ainda mais desafiante. Acreditamos que te tenhas realmente divertido e aprendido aspetos novos sobre ti, mas gostaríamos de saber, em especial, a tua opinião. Assim, pedíamos-te que rodeasses o emoji que melhor representa como te sentes e o que sentes em relação à atividade em questão.

Como te sentiste nesta atividade?

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Não gostei ————— Gostei muito —+

Gosto de me desafiar e de conhecer outros aspetos meus.

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Tenho dificuldade em concretizar atividades fora da minha rotina.

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Considero importante explorar outras atividades, com as quais não estou familiarizado.

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Com esta atividade fiquei com interesse em conhecer melhor a prática do Yoga.

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Nesta atividade consegui aprender, divertir-me e relaxar.

☹️ 😞 😐 😊 😄

— Discordo muito ————— Concordo muito —+

Apêndice XXV. Plano de Sessão – Atividade “Yoga Fish”

Projeto	Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!
Ação	<i>Yoga Fish</i>
Tema	Relaxamento
Local	Gabinete Acompanhamento psicológico Esgueira
Tempo previsto	60 minutos
Aplicadora responsável	Gisela Oliveira
Grupo-alvo	Jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos
Objetivo(s) geral (ais)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o relaxamento e concentração 2. Promove a coordenação físico-motor 3. Promover o equilíbrio do sistema nervoso 4. Promover a disciplina e o respeito pelo outro.

Ação/Plano	Objetivos específicos	Conteúdos	Metodologia/Estratégias	Recursos	Atividade dos jovens	Avaliação
Início da ação (5 min)	- Apresentação do projeto “Em Terra Digital quem conversa em família, é rei!” - Exploração da atividade a desenvolver.	Apresentação da temática para o dia e dos objetivos da ação.	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	- Almofadas confortáveis - Sala ampla	Para dar início à atividade, as crianças deverão estar sentadas no chão, nas almofadas disponibilizadas na sala. O ambiente deverá ser o mais descontraído e confortável possível. Quando instaladas e cómodas, deverá proceder-se à apresentação do projeto, da dinamizadora e os objetivos a abordar nesta atividade.	- Observação Direta - Grelha de Observação
Dinâmica quebra-gelo (7 min)	- Proporcionar momentos de diálogo, reflexão e socialização - Apresentação do grupo através da adaptação da dinâmica “ <i>Collective Summary</i> ”	- Conceitos de <i>yoga</i> , <i>mindfulness</i> e	Método Interrogativo e Ativo	- Sala ampla - Cadeiras e mesas - Bola pequena	Assim que as crianças estejam confortáveis, deve dar-se início à apresentação do grupo através da adaptação da dinâmica “ <i>Collective Summary</i> ”. As crianças deverão segurar a bola e à medida que a seguram deverão apresentar-se (nome,	

	- Compreender o conceito de <i>yoga</i> , <i>mindfulness</i> e as práticas de relaxamento, como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de competências pessoais e socioemocionais.	as práticas de relaxamento.			passatempo preferido, cor, ...). Para facilitar, a dinamizadora poderá colaborar, permitindo a participação de todos, fomentando o diálogo e a socialização. Depois de apresentados, a dinâmica deverá manter-se mas desta vez respondendo às questões: - Para ti o que é o <i>yoga</i> ? - De que forma consideras que a prática do <i>yoga</i> te pode ajudar a relaxar? - Conheces a prática de <i>mindfulness</i> ? Mediante as respostas, poderão surgir novas questões, importantes para a compreensão da atividade que se segue.	
Desenrolar da ação (38min)	- Compreender a importância do <i>Yoga</i> como um instrumento que permite o relaxamento e gestão emocional - Compreender de que forma o <i>Yoga</i> permite o desenvolvimento de aptidões físicas, cognitivas e motoras - Promover através da prática do <i>Yoga</i> , o desenvolvimento de capacidades de concentração, o cumprimento de regras e limites, resiliência e lazer.	Relaxamento	Método Ativo	- Roupa confortável - Música ambiente - Sala ampla - Acesso à <i>Internet</i> - Dispositivo móvel - Cartas de jogo	O <i>Yoga Fish</i> à semelhança do jogo tradicional do Peixinho, consiste no agrupar de quatro cartas com a mesma figura. O método a dotar deverá ser o mesmo que o jogo tradicional: (1) o jogo começa com quatro cartas por elemento, retiradas aleatoriamente de olhos fechados (2) a criança deverá pedir a carta com o maior número de figuras iguais, na sua posse (por exemplo se tiver duas <i>Árvore</i> , deverá pedir aos elementos essa mesma). (3) se um dos elementos tiver a(s) carta(s) solicitadas, deverá entregá-la(s). (4) se porventura nenhum dos elementos tiver a carta solicitada, deverá mencionar “PESCA”, e a criança deverá ir buscar uma carta ao baralho. (5) se calhar a carta que necessitava, deverá mostrar e pedir novamente. (6) se não calhar, a vez passa para o jogador seguinte. (7) quando uma das crianças conseguir formar o conjunto de quatro cartas iguais deverá dizer “PEIXINHO” e ler as instruções que se encontram no verso, de modo a fazer a pose <i>yoga</i> solicitada. Mediante preferência, o dinamizador também poderá participar, tornando mais divertida a atividade.	

					(8) O jogo termina quando todas as cartas tiverem terminado, de igual modo.	
Final da ação (10min)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão da atividade desenvolvida (<i>Feedback</i>) através da dinâmica “<i>Ball Toss</i>” - Prática de <i>Mindfulness</i> - Avaliação (preenchimento de questionário) 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática de <i>mindfulness</i> como uma ferramenta de combate ao stress, nos dias e momentos de maior agitação. - A importância de se incluir na rotina momentos de lazer e de relaxamento. - Plataformas de <i>mindfulness</i> gratuitas e guiadas. 	Método Expositivo, Interrogativo e Ativo	<ul style="list-style-type: none"> - Bola pequena - Questionário de Avaliação - Impresso com a componente de Reflexão da Atividade - Dispositivo com acesso à <i>internet</i> - Vídeo “Meditação para crianças – O Reino Interior”⁵⁴ 	<p>A fase final da ação deverá consistir na apreciação do resultado da atividade: como se sentem, o que sentiram e o que gostavam que tivesse sido diferente, através da dinâmica “<i>Ball Toss</i>”, onde cada criança segura a bola pequena e dá o seu feedback em relação à atividade.</p> <p>Após a apreciação, deverá proceder-se à prática de <i>mindfulness</i>. Deste modo, aproveitando o espaço acolhedor criado inicialmente, as crianças deverão dispersar-se pela sala e colocar-se numa posição confortável, sendo essencial apenas os olhos fechados. Apesar do vídeo escolhido ter uma duração de mais de cinco minutos, apenas três serão tidos em conta. Mais uma vez, se necessário, a dinamizadora poderá integrar o grupo.</p> <p>Por fim, a avaliação da atividade através do preenchimento do questionário. O mesmo deverá ser lido, analisado e caso surjam dúvidas, as mesmas deverão ser esclarecidas de imediato. O seu preenchimento tem cariz obrigatório, individual e em anónimo, se possível deixando as crianças a sós.</p> <p>Os questionários deverão ser arquivados e a componente de reflexão da atividade que compõem o Kit educativo, analisada de igual modo em conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta - Questionário de Avaliação - Grelha de Observação

Referências:

Adaptado de Pinheiro, M., R. (2010). *Elementos da Matriz de Planificação de uma Acção Educativa Orientada por Objectivos/Momentos de Acção*.

Flowers, N. (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre Budapest. Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. ISBN: 978-92-871-6369-1.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VliY8bMR3e8>.

Apêndice XXVI. Atividades Introdutórias – Projeto “Minutos Contados”



ATIVIDADE 1: O COELHO BANI

Com a ajuda da mãe, pinta o desenho igual ao da imagem.

ATIVIDADE 2: PUZZLE

Para esta atividade ser ainda mais divertida, a mãe [] vai ter que sentar contigo e construir um puzzle juntos!

Atividade 3: Minutos (que não devem ser) contados

Sabemos que a mãe Augusta anda sempre numa correria com a sua vida, mas também é importante trabalharmos juntos. Vamos ajudá-la? Deverá assinalar (X) no quadradinho de cada figura, quando completa a tarefa.

Sentar-me e brincar com o []

Sentar-me com o [] e o [] a falar do que quiserem.

Sempre que falar com os meus filhos vou baixá-me para ficar à altura deles.

Atividade 3: Minutos (que não devem ser) contados

Pedir ao [] e [] para arrumarem os brinquedos com a mãe, ao final do dia, e no fim dizer “Obrigada por me ajudarem”.

Durante o dia utilizar o livro que a Educadora nos deu.

Dizer ao [] e ao [] “Obrigada” quando eles cumprirem o que eu digo.

Atividade 3: Minutos (que não devem ser) contados

Dizer ao [] “Boa” quando ele arrumar os brinquedos.

Pedir ajuda ao [] em tarefas simples como ir regar as plantas, agradecendo sempre no final.

Sentar-me com o [] e com o [] e fazer um desenho colorido.

ATIVIDADE 4: A IDA À PRAIA

Ajuda o Flecha, o Tedi e o Faísca a ganhar vida. Pinta-os com as tuas cores preferidas, na companhia da mãe!

Atividade 5: As Formas do Bani

Pinta o Bani (coelho da imagem) com a ajuda da mãe. Pinta as formas com estas cores, pedindo ajuda à mãe para te ensinar.

▲ ■ ● ★

Atividade 6: Hora da conversa

A vida agitada da mãe nunca para, mas desta vez damos-lhe um desafio: Depois de jantar, deverá conversar contigo e com o teu irmão para que juntos possam falar sobre o vosso dia. Sabias que é muito importante partilhares o que sentes e o que experiências diariamente? Ajuda-te a ficares mais calma, a compreenderes melhor o outro e a tornar as vossas relações mais fortes. Damos umas dicas à mãe para ajudar!

- Seja paciente.
- Ouça com toda a sua atenção.
- Apoie.
- Brinque com eles.
- Ouça música com eles.
- Fale devagar, olhando-os.

ATIVIDADE 7: MEDALHA SUPERMÃE

Com as tintas coloridas explora as tuas mãos, os teus pés e pinta a medalha para a Supermãe com a ajuda do teu irmão. Coloquem o pé um do outro onde se encontra a imagem!

Quero estar sempre ao lado de ti

Apêndice XXVII. Atividades Complementares – Projeto “Minutos Contados”

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

OS ANIMAIS DA QUINTA

Onde está a mãe e o filho de cada animal? Junta-os para ficarem ainda mais felizes e pede ajuda à mãe para te ajudar a identificar os seus nomes!

Os Sons dos Animais da Quinta

Com a ajuda da mãe Augusta, imita o som dos animais e faz correspondência com cada animal.

OS ANIMAIS DA MARIA

Onde será que os animais da Maria dormem? Pede ajuda à mãe para colocar os animais nas suas casinhas.

Apêndice XXVIII. Atividades em Conjunto – Projeto “Minutos Contados”


ATIVIDADES EM CONJUNTO

A ROLETA DA AJUDA

Gira a roda com a ajuda da mãe e façam a tarefa que for sorteada na roleta, em conjunto!


Segue as instruções:

- Pede ajuda à tua mãe e ao teu irmão e criem uma história imaginária com os teus brinquedos preferidos.
- Pede ajuda à mãe e vai buscar os seguintes itens:
 - Dois objetos azuis;
 - Um objeto que faça tick-tack;
 - Três objetos da casa de banho;
 - Dois objetos compridos;
 - Um objeto redondo;
 - Quatro objetos que facam barulho;
 - Uma peça de roupa cor-de-rosa;
 - Uma fruta vermelha.
- Ajuda a mãe a fazer as compras ou a tua receita de sobremesa preferida. Não te esqueças que tens que ser tu a ir buscar os ingredientes e/ou produtos e utensílios necessários. Não te esqueças também que deves repetir os nomes em voz alta dos objetos, a seguir à mãe.
- Quais são as tarefas em que a mãe precisa de ajuda, em casa? E para ir buscar as chaves, pantufas, a garrafa em cima da mesa, o casaco que está ao lado da cadeira ou a revista que está dentro do armário.


- 

Procura com a ajuda da mãe.


 - Três animais;
 - Duas frutas;
 - Um meio transporte

- 

Com a **plasticina** podes fazer casas, dinossauros, carros, um mundo mágico! Pede ajuda à mãe e criem as mais diversas construções.

- 

Conheces os **legos**? São blocos de plástico que há semelhança da plasticina te permite fazer construções. Tenta encaixar as diferentes peças coloridas e faz uma construçãoem conjunto com a mãe.

- 

Sabemos que gostas muito de **música**. Que tal uma boa dança em família? Tenho a certeza que será divertido!

Apêndice XXIX. Calendarização Semanal – Projeto “Minutos Contados”



Calendarização Semanal De 14 a 19/Abr.

SEXTA-FEIRA DIA 14
Atividade: O Coelho Bani e Hora da Conversa
Duração: 40 minutos
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.

SÁBADO DIA 15
Atividade: O puzzle e Hora da Conversa
Duração: 40 minutos
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.

DOMINGO DIA 16
Atividade: Minutos (que não devem) ser contados
Duração: Ao longo de todo o dia
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.

SEGUNDA - FEIRA DIA 17
Atividade: A ida à praia e Hora da Conversa
Duração: 40 minutos
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.

TERÇA-FEIRA DIA 18
Atividade: As formas do Bani e Hora da Conversa
Duração: 40 minutos
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.

QUARTA-FEIRA DIA 19
Atividade: Medalha Super-Mãe e Hora da Conversa
Duração: 40 minutos
Notas:
 • Avaliação obrigatória.
 • Fotografias físicas e/ou digitais.


QUE DIFICULDADES SENTIU?


Apêndice XXX. Matriz de Grelha de Registo de Sessão – Projeto “Minutos Contados”


Acompanhamento e Intervenção Socioemocional Progenitora e Criança X ⁵⁵	
Data:	
Duração:	
Objetivo(s) Geral/Gerais:	
Objetivo(s) Específico(s):	
1ª parte da sessão (Início):	
2ª parte da sessão (Meio):	
3ª parte da sessão (Fim):	


⁵⁵ Nomes ajustados para que se possa manter o anonimato.


Apêndice XXXI. Questionário de Avaliação de Expetativas – Projeto “Minutos Contados”

SOBRE O MEU FILHO ...  alternativas...

Apresente-nos o 


Quem é o ? Fale-nos das suas características, jogos preferidos, cores preferidas, etc.

O que gostaria de ver o  desenvolver este ano?


O que gostaria de fazer para ajudar o  na sua aprendizagem?


Obrigada!


Apêndice XXXII. Questionário de Avaliação – Atividade “O Coelho Bani”


Como correu a atividade?  alternativas...

Rodeie o número de estrelas, símbolo da sua satisfação.

O meu filho gostou da atividade.  Não gostou muito / Gostou muito



O meu filho teve dificuldade no uso dos materiais (lapis, borracha, marcadores).  Não concordo muito / Concordo muito

O meu filho identifica bem as cores, formas e tamanhos.  Não concordo muito / Concordo muito


Nesta atividade, consegui comunicar bem com o meu filho.  Não concordo muito / Concordo muito

Legenda:
 1 a 2 estrelas Não gostou muito OU Não concordo muito
 3 estrelas Não gostou nem desgostou OU Não concordo nem discordo
 4 a 5 estrelas Gostou muito OU Concordo muito

Apêndice XXXIII. Questionário de Avaliação – Atividade “Puzzle”

 **Como correu a atividade?**  alternativas_

Rodeie o número de estrelas, símbolo da sua satisfação.

O meu filho gostou da atividade.  Não gostou muito Gostou muito

O meu filho respondeu bem aos meus pedidos.  Não concordo muito Concordo muito

O meu filho teve dificuldade na montagem do puzzle.  Não concordo muito Concordo muito

Consegui comunicar bem com o meu filho.  Não concordo muito Concordo muito

Legenda:
 1 a 2 estrelas Não gostou muito OU Não concordo muito
 3 estrelas Não gostou nem desgostou OU Não concordo nem discordo
 4 a 5 estrelas Gostou muito OU Concordo muito

Apêndice XXXIV. Questionário de Avaliação – Atividade “As Formas do Bani”

 **Como correu a atividade?**  alternativas_

Rodeie o número de estrelas, símbolo da sua satisfação.

O meu filho gostou da atividade.  Não gostou muito Gostou muito

O meu filho reconhece formas e cores.  Não concordo muito Concordo muito

O meu filho teve dificuldade no uso de materiais (lapis, borracha, marcadores).  Não concordo muito Concordo muito

Nesta atividade, consegui comunicar bem com o meu filho.  Não concordo muito Concordo muito

Legenda:
 1 a 2 estrelas Não gostou muito OU Não concordo muito
 3 estrelas Não gostou nem desgostou OU Não concordo nem discordo
 4 a 5 estrelas Gostou muito OU Concordo muito

Apêndice XXXV. Matriz Produção de Conteúdos: O Espelho Alternativas

Data	Tipo de Recurso	Plataforma / Aplicação utilizada	Tema	Solicitado / Proposto	Objetivo(s) Geral/Gerais	Objetivo(s) Específico(s)	Público-Alvo	Contexto de dinamização	Plataforma(s) Publicada
02 out.	Post	Canva	Dia Internacional da Não-Violência	Solicitado	Sinalizar a data como fundamental para a atualidade em que nos inserimos.	1. Permitir a abordagem de valores institucionais, no digital 2. Divulgar a página do Projeto 3. Incentivar para a prática de condutas e comportamentos saudáveis.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
17 out.	Vídeo	Canva	Dia Mundial de Combate ao <i>Bullying</i>	Solicitado	Sinalizar a data como fundamental para a atualidade em que vivemos e para o próprio projeto.	1. Informar sobre o conceito; 2. Disponibilizar conteúdo simples e de fácil acesso a todas as populações; 3. Incentivar para a prática de comportamentos de empatia e compaixão pelas diferenças dos demais.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
01 a 31 de dez.	História limitada ao período de 24H	Canva	Calendário Advento de Natal	Proposto	Promover tempo em família, criatividade e aprendizagem	1. Promover atividades que fomentem a criatividade e tempo em família 2. Promover a boa utilização da internet, através da partilha de valores, como a solidariedade, a gratidão e o amor 3. Promover a criação de rotinas e hábitos 4. Fortalecer laços	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram</i>

						5. Compreender a importância da construção do <i>eu</i> social.			
22 a 24 dez.	Post	Canva	Campanha de Natal #NatAlternativas	Ambos	Sensibilizar para a adoção de comportamentos conscientes saudáveis.	1. Promover a tomada de decisão saudável em relação a problemáticas como reciclagem, ecologia, família e ecrãs 2. Incentivar para o tempo em família, reutilização de materiais 3. Promover a criatividade na procura de alternativas.	Comunidade Digital	Digital	Instagram; Facebook
26 a 31 dez.	Vídeo	Canva	Campanha de Ano Novo "Este Ano em vez de ..."	Ambos	Sensibilizar para a adoção de comportamentos conscientes saudáveis.	1. Incentivar para a adoção de comportamentos saudáveis em situações festivas. 2. Promover a conscientização para problemáticas associadas ao consumo de substâncias alcoólicas, a condução sob efeito de álcool, as apostas <i>online</i> , a solidão e a estabilidade emocional.	Comunidade Digital	Digital	Instagram; Facebook
07 fev.	Vídeo	Canva	Dia da <i>Internet Segura</i>	Pedido	Disponibilizar conteúdo educativo promotor do bom uso da <i>Internet</i>	1. Sensibilizar para o uso seguro, saudável e responsável da internet 2. Partilhar conteúdo educativo e informativo para maior proteção dos utilizadores no uso da internet.	Comunidade Digital	Em todas as sessões escolares, são abordadas estas temáticas com o objetivo de promoção e sensibilização.	Instagram; Facebook

08 mar.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Internacional da Mulher	Pedido	Assinalar a data tão importante para a história, como para a luta social e democrática desenvolvida diariamente pela mulher	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apelar para o respeito da figura feminina 2. Sensibilizar para a importância da mulher, enquanto elemento fundamental para a Vida, social e comunitario 3. Promover o respeito e gratidão. 	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
17 mar.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Mundial do Sono	Pedido	Sensibilizar para a importância de uma rotina de sono saudável.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar para a prática de rotinas de sono, que permitam o descanso e bem-estar 2. Disponibilizar informação estatística e dicas que promovam a tomada de decisão consciente e responsável. 	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
19 mar.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia do Pai	Pedido	Assinalar a data, uma vez que é parte integrante do projeto com famílias e a importância da parentalidade no desenvolvimento de crianças e jovens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o respeito pela figura parental 2. Enfatizar a importância do pai como essencial no desenvolvimento da criança e do joven 3. Demonstrar gratidão a todas as figuras parentais que integram o projeto e restantes. 	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
24 mar.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Nacional do Estudante	Pedido	Assinalar a data uma vez que representa parte do desenvolvimento e intervenção do projeto - crianças e jovens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desmitificar afirmações comumente utilizadas entre jovens associadas a problemáticas como o consumo de álcool, substâncias psicoativas, cannabis, tabaco e a utilização excessiva dos ecrãs 	Comunidade Digital	Em todas as sessões escolares, são abordadas estas temáticas com o objetivo de promoção e sensibilização	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>

						2. Disponibilizar ferramentas de consulta para esclarecimento de dúvidas como a plataforma do SICAD e da Segura Net.		da comunidade estudante e acadêmica.	
07 mai.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Campanha Dia da Mãe <i>Off</i>	Pedido	Assinalar a data, uma vez que é parte integrante do projeto com famílias e a importância da maternidade no desenvolvimento de crianças e jovens.	1. Promover o respeito pela figura materna 2. Enfatizar a importância da mãe como essencial no desenvolvimento da criança e do jovem 3. Demonstrar gratidão a todas as figuras maternas que integram o projeto e restantes. 4. Salientar para a importância do descanso e autocuidado físico, social e emocional.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
17 mai.	Vídeo	<i>Canva</i>	Dia Mundial da <i>Internet</i>	Pedido	Disponibilizar conteúdo educativo e informativo, promotor do bom uso da <i>Internet</i>	1. Sensibilizar para o uso seguro, saudável e responsável da internet 2. Partilhar conteúdo educativo e informativo para maior proteção dos utilizadores no uso da internet 3. Reconhecer riscos e formas de prevenção.	Comunidade Digital	Em todas as sessões escolares, são abordadas estas temáticas com o objetivo de promoção e sensibilização da comunidade estudante e acadêmica.	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
31 mai.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Mundial Sem Tabaco	Pedido	Disponibilizar conteúdo informativo sobre o uso contínuo e nocivo do tabaco	1. Sensibilizar para os riscos associados ao uso contínuo e nocivo do tabaco. 2. Partilhar conteúdo informativo, desmitificando algumas das afirmações	Comunidade Digital	Em todas as sessões escolares, são abordadas estas temáticas com o	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>

						mais comuns. 3. Promover a conscientização e adoção de escolhas responsáveis.		objetivo de promoção e sensibilização da comunidade estudante e acadêmica.	
01 jun.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Mundial da Criança	Pedido	Assinalar a data, representando todas as crianças que integram as valências institucionais e projetos e restantes na comunidade.	1. Promover o respeito pela figura infantil. 2. Enfatizar a importância da criança como ser fundamental para o desenvolvimento e capacitação social futura. 3. Demonstrar gratidão a todas as famílias que integram o projeto e restantes. 4. Salientar para a importância da bondade em idades cada vez mais precoces.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>
26 jun.	<i>Post</i>	<i>Canva</i>	Dia Internacional contra o abuso e o Tráfico Ilícito de Drogas	Pedido	Assinalar a data pela representatividade que tem vindo a ganhar ao longo dos anos, tratando-se cada vez mais de uma problemática à escala da saúde pública mundial, considerando-se a magnitude e diversidade de aspetos envolvidos, como o desenvolvimento de	1. Procurar fortalecer a ação e a cooperação no combate ao uso e tráfico de drogas ilícitas. 2. Promover a consciencialização acerca da problemática das drogas ilícitas na sociedade. 3. Enfatizar a necessidade de combater os problemas sociais criados pelas drogas ilícitas.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram;</i> <i>Facebook</i>

					crianças, jovens e famílias.				
30 jun.	Vídeo	<i>Canva</i>	Dia Mundial das Redes Sociais	Pedido	Compreender os benefícios das redes sociais, mas ainda assim incentivar para o cuidado e o seu bem uso através do equilíbrio entre a vida <i>online</i> e a vida <i>offline</i> .	1. Reconhecer a revolução digital que fez dos <i>media</i> um ambiente social. 2. Refletir sobre o perigo do uso excessivo das redes sociais.	Comunidade Digital	Digital	<i>Instagram; Facebook</i>

Apêndice XXXVI. Post Dia Internacional da Não-Violência



Apêndice XXXVII. Vídeo Dia Mundial de Combate ao *Bullying*



Apêndice XXXVIII. Calendário do Advento de Natal 2022

ALT
alternativas_

Neste Natal o Alternativas tem uma surpresa para ti ...

Como tu és especial, temos um calendário de advento extraordinário para te desafiar ...

Fica atent@ aos próximos dias!

Calendário do Advento

DOM	SEG.	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

#NatAlternativas

ALT
alternativas_

O Alternativas desafia-te!

O desafio é para ti, para seres a tua melhor versão, dares o melhor de ti e usufruires da família que te rodeia.

Este ano crescemos e desafiamos-nos juntos: identifica-nos nas tuas peripécias através do #NatAlternativas para que possamos acompanhar-te.

#Feliz NatAlternativas!

ALT
alternativas_

01 Dezembro

#Dia 01

O primeiro dia é sempre uma alegria, Sinónimo do Natal a chegar. Mas para começar a árvore de Natal terá de montar.

ALT
alternativas_

02 Dezembro

#Dia 02


Na correria da vida, esquecemo-nos De quem está longe, Este Natal cria um postal, Digno de bronze!

ALT
alternativas_


03 Dezembro

#Dia 03

Os brinquedos são memórias de uma Vida,
Mas tenho a certeza que se **doares**,
Vais tornar a vida de alguém muito
Mais colorida.



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através do #NatAlternativas para que possamos acompanhar-te.



alternativas_

04 Dezembro

#Dia 04

Lembras-te dos **jogos de tabuleiro**?
De brincar de Janeiro a Janeiro,
Desde família a amigos a rir,
Que saudades ... Vamos repetir?



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através do #NatAlternativas para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


05 Dezembro

#Dia 05

O Natal é cheio de surpresas,
Que nos enchem o coração com tanto
segredo e mistério,
Este ano propomos que faças um
amigo-secreto,
Só não te esqueças de ser discreto!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através do #NatAlternativas para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


06 Dezembro

#Dia 06

As lembranças sempre preencheram os nossos dias,
Completam os nossos momentos mais felizes e
Permitem recriar histórias.
O desafio hoje é então, **criar um livro de Memórias!**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através do #NatAlternativas para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


07 Dezembro

#Dia 07

As tecnologias nunca fizeram tanto sentido, desde o
trabalho à escola, ao Convívio e ao lar,
Este Natal, desafiamos-te a fotografar:
A **selfie** com os adereços natalícios, Terás que tirar
e o livro de memórias Começar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


08 Dezembro

#Dia 08

O frio deste Inverno já se faz sentir,
O **chocolate quente e as bolachas**
continuam a ser o melhor remédio
Para bem dormir.



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.



alternativas_

09 Dezembro

#Dia 09

Os clássicos de Natal, à televisão Estão a chegar.
O nosso desafio hoje, é uma **noite de filmes natalícios** preparar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


10 Dezembro

#Dia 10

Com o ano a acabar, é importante Desacelerar.
Os sentimentos deverás organizar e **Alguém que te é querido** deverás Mimar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


11 Dezembro

#Dia 11

Mais um semestre a terminar,
E as notas escolares quase a chegar!
Este ano os profissionais escolares,
Terás de **elogiar!**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


12 Dezembro

#Dia 12

Hoje o dia será dedicado à Sensibilização,
Um trabalho de todos enquanto comunidade e bem-estar.
Por isso, o **parque da cidade** irei com Amigos e família, **ajudar a limpar.**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


13 Dezembro

#Dia 13

O dia 13 costuma ser muito azarado,
Mas este ano decidi mudar o ditado:
Dia 13 de dezembro, é **dia de Voluntariado!**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


14 Dezembro

#Dia 14

Dizem que a cantoria é sinal de Alegria,
Cá por casa é sinónimo de gritaria.
Esta noite excluímos o Tik Tok e
Fazemos um **Karaoke?**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


15 Dezembro

#Dia 15

Sabias que a arte *Origami* está Frequentemente associada à cultura Japonesa?
O desafio de hoje é **fazer um Origami** digno da realeza.
Para colocares na árvore de natal, Concretiza!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


16 Dezembro

#Dia 16

Este ano a minha lista vou preparar,
Sem esquecer nenhum sermão,
Na minha **carta ao Pai Natal**, vou incluir Esperança e gratidão.



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


17 Dezembro

#Dia 17

Não costumo ser muito enghochas,
Nem me atrevo a arriscar.
Mas este Natal, um **globo de Neve Artesanal**, vou criar
E um familiar impressionar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.



alternativas_


18 Dezembro

#Dia 18

O frio a chegar e a saudade a apertar,
Com a corrida da vida, quem é próximo,
Longe está.
Meu caro amigo e familiar, **uma videochamada vamos agendar.**



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_

19 Dezembro

#Dia 19

As flores sempre foram um belo Presente que me faz lembrar a Simplicidade da vida,
Este ano uma garrafa de vidro irei Reciclar,
E um belo jarro criar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.



alternativas_

20 Dezembro

#Dia 20

A lareira acesa cria o ambiente perfeito
Para a família juntar,
E contos de natal partilhar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas perspetivas através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.



alternativas_

21 Dezembro

#Dia 21

Este Natal reforço a importância da gratidão e do próximo Respeitar.
 Não me esqueci dos presentes, os **Embrulhos de forma criativa** hoje vou criar.



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_


22 Dezembro

#Dia 22

Com este frio, o meu corpo começa a Gelar e as pernitais a tremelicar.
 Pai, eu sei que não está a nevar, mas **um boneco de neve** podíamos improvisar e a sala decorar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.



alternativas_

23 Dezembro

#Dia 23

O Natal está a chegar e o fresim pela casa já se faz sentir.
Está na altura de organizar os preparativos para na consoada brilhar!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.




alternativas_

24 Dezembro

#Dia 24

Hoje terei a família toda reunida,
 Anseio por esta data o ano todo!
 O desafio para hoje é conectar-me a Quem me rodeia,
 E deixar de lado tudo o que me chateia!



Não te esqueças: identifica-nos nas tuas peripécias através da identificação da nossa página, para que possamos acompanhar-te.

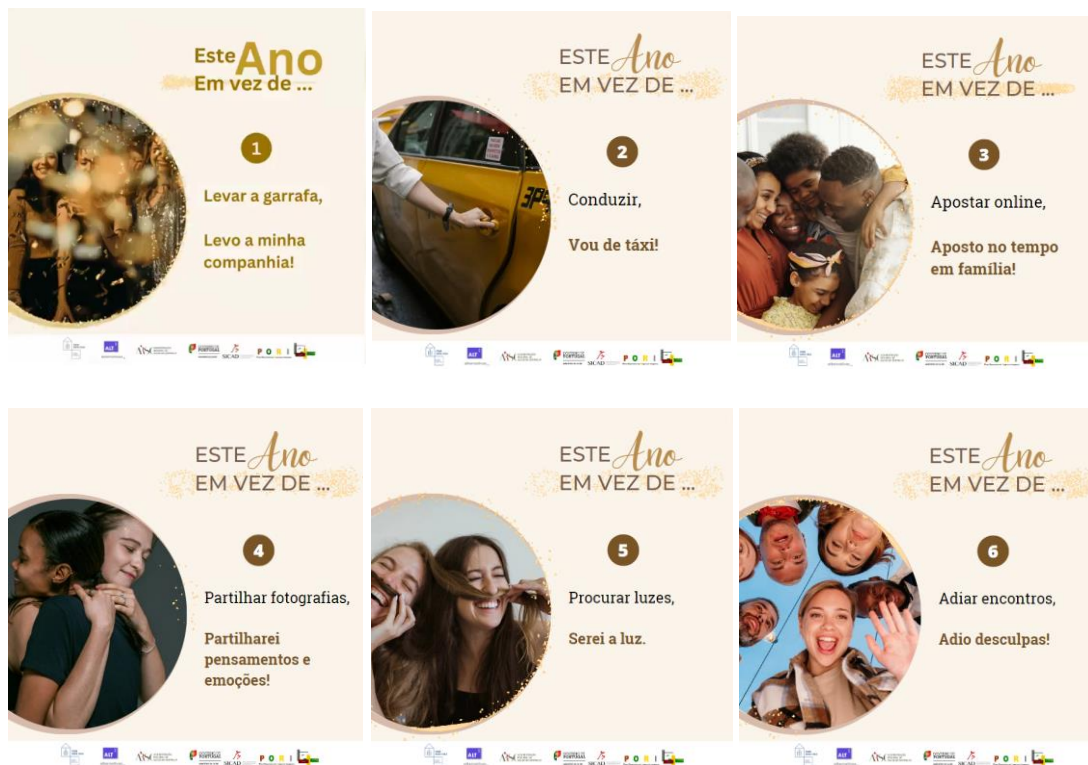


alternativas_

Apêndice XXXIX. Campanha de Prevenção de Natal - #NatAlternativas



Apêndice XL. Campanha de Prevenção de Ano Novo "Este Ano em vez de ..."



Apêndice XLI. Vídeo Dia da Internet Segura



Apêndice XLII. Post Dia Internacional da Mulher



Apêndice XLIII. Post Dia Mundial do Sono



Apêndice XLIV. Post Dia do Pai

Feliz dia do Pai
19 de março 2023



Pai.

O Amigo para os dias mais difíceis.
O Colo para os dias mais desafiantes.

Feliz dia do Pai
19 de março 2023

Aos pais que correm para a prenda de última hora,
Aos pais que não têm boa memória,
Mas são ótimos no Jogo da Glória.

Aos pais que nos carregam ao colo,
Que não perdem uma sueca ou
Uma boa soneca!

Aos pais que também são avós, amigos
E nos livram de perigos!
Aos pais que festejam vitórias,
Que nos criam memórias.

Aos pais cozinheiros que fazem bons petiscos,
Que criam mundos mágicos e juntam família.
Aos pais com a coragem de leões,
E com a criatividade de milhões.

Aos pais que são mães, humoristas e malabaristas.
Aos pais do século XXI, que procuram estratégias,
Decoram matérias e adoram comédias.

Aos pais do Alternativas, com vidas ativas,
Com força e garra de vencer.
Aos pais que não têm nada a temer.

Em nome da Equipa Alternativas,
Votos de um dia feliz!





Apêndice XLV. Post Dia Nacional do Estudante

24 DE MARÇO 2023

DIA NACIONAL DO ESTUDANTE

DREAM BIG. WORK HARD. MAKE IT HAPPEN.



Para o amigo que tem a certeza que as substâncias psicoativas melhoram a sua criatividade!

Não existe nenhuma relação direta entre o consumo de substâncias psicoativas e o aumento da criatividade, mas sim entre o consumo de substâncias psicoativas e a deterioração da memória, atenção e percepção!!





Para o amigo que tem a certeza que o uso contínuo dos ecrãs não cria adição. Ajuda-o, lembrando dos seguintes critérios, associados à dependência:

- Preocupação excessiva com a Internet;
- Necessidade de aumentar o tempo conectado (online);
- Apresentar irritabilidade e/ou depressão;
- Quando o uso da Internet é restringido, apresenta labilidade emocional (Internet como forma de regulação emocional);
- Ter o Trabalho e as relações familiares e sociais em risco pelo uso excessivo;
- Mentir aos outros a respeito da quantidade de horas conectadas.

Para o amigo que tem a certeza que o uso contínuo dos ecrãs não estabiliza a vida emocional, social e familiar.

A maioria dos jovens inquiridos num estudo sobre os comportamentos de risco na Internet, retira tempo a estar com a família, a socializar, ao sono, a namorar ou a fazer exercício para ter mais tempo para o mundo online. Segundo Ivone Patrão, tem impacto na "higiene do sono" e na concentração e atenção no dia a dia (Lusa, 2023).

Fonte: Lusa.(2023). Jovens retiram tempo à família, ao sono, e ao exercício para estarem online. Público. Retirado: <https://www.publico.pt/2023/02/07/actualidade/noticia/jovens-retiram-tempo-familia-sono-exercicio-estarem-online-2037905>.

ALT
alternativas

Para o amigo que tem a certeza que sabe controlar os seus consumos!

São várias as pessoas que acreditam ter controlo sobre os seus consumos quando na verdade são as substâncias que controlam as indúvidas!

Se o humano conseguisse controlar os seus consumos então não existiriam dependências no mundo. Já pensaste nisso?

ALT
alternativas

Para o amigo que tem a certeza que beber com moderação é seguro para qualquer pessoa!

Para algumas pessoas o consumo moderado pode ser um risco, como por exemplo: grávidas, crianças e adolescentes, pessoas com problemas cardíacos e hepáticos e ainda para quem toma medicação ou está sob efeito de drogas! Importa salientar ainda quem vai a conduzir!!

ALT
alternativas

Para o amigo que tem a certeza que o álcool ajuda a relaxar e cria momentos de maior diversão:

É verdade que o álcool nos poderá dar uma sensação de alegria e nos deixa desinibidos.

No entanto, ao longo do tempo, causa efeitos contrários como: sonolência, fala arrastada, dificuldades em manter a atenção e concentração, náuseas e até vómitos!

ALT
alternativas

Para o amigo que tem a certeza que fumar um cigarro eletrónico não prejudica a saúde!

Está comprovado que o cigarro eletrónico contém várias das características cancerígenas presentes no cigarro tradicional! Para além dos malefícios presentes nos sabores artificiais...

As escolhas que fazes devem ser informadas, conscientes e empoderadas!!

ALT
alternativas

Para o amigo que tem a certeza que a marijuana (cannabis) é uma planta natural e, como tal, não é prejudicial!

A verdade é que a marijuana desde a década de 70/80 tem sofrido múltiplas manipulações genéticas o que faz dela mais sintética que natural. Sinal disso é o aumento dos efeitos e das consequências psicológicas constatados desde o início do milénio.

Uma planta manipulada em laboratório não é natural!

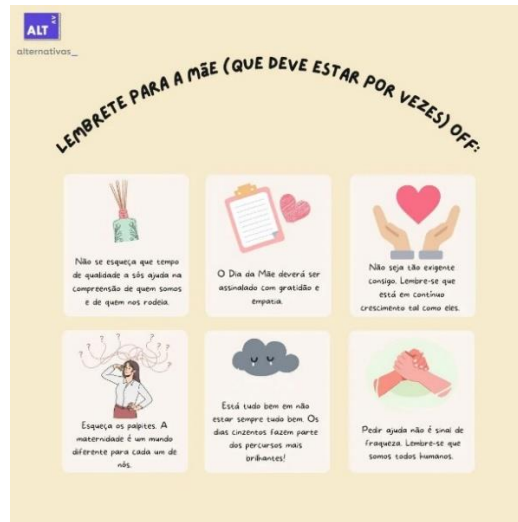
ALT
alternativas

IMPORTANT INFORMATION

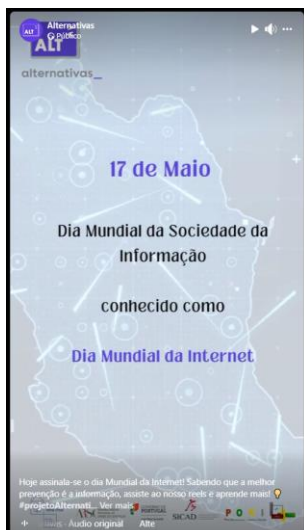
Para todos os amigos que tenham dúvidas, curiosidade, deixamos ferramentas para que possam consultar e validar os vossos pensamentos de forma saudável, credível e segura:

- Testes de Dependência da Internet (TDI): https://www.seguranet.pt/sites/default/files/tes-te-de-dependencia-da-internet_0.pdf
- SICAD (Publicações): <https://www.sicad.pt/PT/Publicacoes/Paginas/default.aspx>
- SeguraNet: <https://www.seguranet.pt/>

Apêndice XLVI. Post Dia da Mãe



Apêndice XLVII. Vídeo Dia Mundial da Internet



Apêndice XLVIII. Post Dia Mundial Sem Tabaco

DIA MUNDIAL SEM TABACO
31 de Maio

Não deixes que a tua vida se esfume!

É SÓ UM CIGARRO!
São várias substâncias tóxicas que te irão causar graves problemas de saúde e a quem te rodeia.

OK, MAS É TABACO AQUECIDO...
Os cigarros eletrónicos podem ser tão prejudiciais como o tabaco tradicional.

E O CHARUTO? É UM CLÁSSICO!
O charuto, a cigarrilha ou o cachimbo são tão prejudiciais como o tabaco tradicional, aumentando o risco de desenvolvimento de doenças como o cancro.

NUNCA FUMEI TABACO, MAS COM AMIGOS JÁ EXPERIMENTEI "CHICHA"

Os estudos indicam que fumar uma hora de Narguilé (mais comumente conhecida como "Chicha"), "equivale ao consumo médio de 119 litros de fumo, correspondente a quatro vezes mais nicotina, de 60 a 100 vezes mais alcatrão e 15 vezes mais monóxido de carbono, quando comparada com o cigarro tradicional" (ICS, 2022).

MAS TODOS OS MEUS AMIGOS FUMAM E ALGUNS FAMILIARES TAMBÉM:

É uma questão de escolhas informadas. Agora conheces parte dos riscos, a **decisão é tua.**

Uma tendência que nunca sai de moda:
Cuidares de ti e de quem te rodeia!

Apêndice XLIX. Post Dia Mundial da Criança

Dia Mundial da CRIANÇA
01 Junho

"Se a felicidade tivesse um som, Seria o riso de uma criança"
Jonas Gabriel, Escultor

CERTIFICADO

Certificamos que **tu**, tens o **direito** a ter toda a **felicidade, estabilidade, paz e oportunidade** para seres a **melhor criança do mundo!**

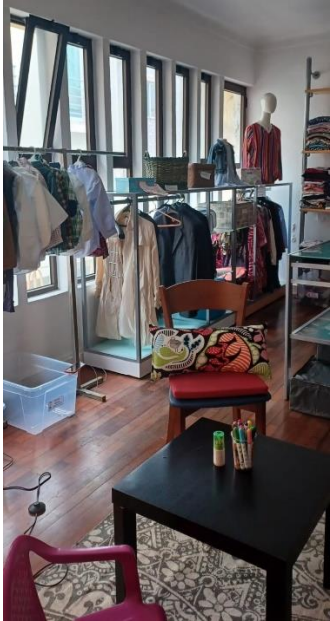
Acreditamos que o bom da vida é **partilhar a felicidade que nos move**. Neste dia da criança, desafiamos-te a ti e à família a fazerem **crianças felizes**. Sugestões?

Deixa as brincadeiras e roupa que já não usas, a quem mais precisa.

Participa numa ação de voluntariado com uma associação ou instituição local.

Convida o teu grupo de amigos e convidam em atividades ao ar livre, como uma ida ao parque.

Apêndice LII. Registos Fotográficos da Loja Social



Apêndice LIII. Registos de Observação e Avaliação – Treino de Competências

Data	Local	Duração	Tema	Público-Alvo	Recurso(s) Humano(s)	Recurso(s) Material/Materiais	Conteúdo(s)	Objetivo(s) Geral/Gerais	Objetivo(s) Específico(s)	Obs.	Avaliação (escala de Likert - 1 a 5)	
											Grupo (Crianças)	Dinamizadores
20/out	Pré-Escolar - CVC	2H	Emoções: O Medo	Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária de Mestrado de Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do pré-escolar: Sala 6 e 7 - Educadoras e Auxiliares	- Computador portátil - Projetor - Caixas de cartolina - Folhas para desenhar o medo de cada um - Discos com os <i>emogis</i> das emoções básicas - Folhas de presenças.	As emoções: A história do Marronco	Compreender as emoções básicas	- Identificar as emoções básicas - Promover o controlo consciente e ativo das próprias emoções, em situações de desafio.		4	4
24/out	Escola Básica da Quinta do Simão	2H30	Regras	Crianças dos 6 aos 10 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária Mestrado de Educação de Social: Gisela Oliveira - Crianças do ensino básico: grupo A e grupo B	- Folhas de presença - Discos de cartolina - Discos coloridos de feltro - Marcadores e Lápis coloridos - Quadro e caneta permanente - Bola (posse da palavra) - Telemóvel c/ acesso à internet (Sessão final de relaxamento).	As regras de convivência do grupo	Desenvolver um conjunto de regras, do grupo.	- Identificar as principais regras de boa convivência - Incentivar à prática de atitudes com base no respeito, empatia e escuta ativa.		5	5
03/nov	Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	1H	Identidade e Grupo	Jovens dos 13 aos 15 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária de Mestrado de	- Impressos com questões sobre passatempos e gostos pessoais - Um novelo de lã (dinâmica de grupo) - Folhas de presença	A identidade e a importância do grupo	- Compreender o <i>self</i> - Compreender a dinâmica do grupo.	- Identificar aspetos da identidade pessoal - Incentivar a práticas de boa convivência saudáveis com base no		3	4

					Educação Social: Gisela Oliveira Crianças do 3º ciclo: 8ªA Professor responsável.				respeito, empatia e escuta ativa.			
03/nov	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	2H	Grupo de Pares: O Projeto Alternativas	Jovens com 17/18 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária do Mestrado de Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 12º ano: 12ºF e 12º	- Computador - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Telemóveis com acesso à <i>Internet</i> (Recurso à <i>app Menti</i>) - Folhas de presença	O Grupo de Pares e o Projeto Alternativas	Apresentar o Projeto Alternativas	- Conhecer o grupo de intervenção - Compreender as principais motivações e expectativas associadas ao Projeto - Dar a conhecer o Projeto Alternativas e os seus objetivos de intervenção.		4	5
10/nov	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	2H	Grupo de Pares: O Projeto Alternativas	Jovens com 17/18 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 12º ano: 12ºF e 12ºH	- Computador - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Folhas de presença.	Comportamentos Aditivos com substâncias	Os Comportamento s aditivos com substâncias: composição, efeitos e dados estatísticos.	- Permitir a partilha de informação sobre Comportamentos aditivos com substâncias - Compreender a perspetiva dos jovens sobre os componentes e efeitos a curto, médio e longo prazo - Compreender junto dos jovens como se desenvolve o consumo - Promover a análise de dados estatísticos e discussão crítica dos mesmos.		4	5
17/nov	Escola Básica 2º e 3º Ciclo Castro Matoso	1H	A utilização dos ecrãs	Jovens dos 13 aos 15 anos	- Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 8º ano: 8ºC	- Computador - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Folhas de presença.	Os ecrãs: utilização saudável e riscos	Esclarecer conceitos e sugestões para a utilização prudente e saudável dos ecrãs.	- Compreender a tecnologia digital como um instrumento promotor de qualidade de vida - Compreender os riscos associados à utilização permanente		4	4

					- Professor responsável				e contínua das tecnologias digitais - Identificar os riscos e as vantagens da tecnologia digital ao longo da nossa vida.			
24/nov	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	2H	Grupo de Pares: Consumos aditivos com e sem substâncias	Jovens com 17/18 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 12º ano: 12°F e 12°H	- Computador - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - <i>Flyers</i> de publicidade SICAD - Cordas (dinâmica de grupo) - Folhas de presença.	Consumos aditivos com e sem substâncias	- Disponibilizar informação associada aos comportamentos aditivos com substâncias: motivos, composição e efeitos - Disponibilizar informação associada aos comportamentos aditivos sem substâncias (riscos / desvantagens, vantagens e sinais de alerta).	- Permitir a partilha de informação sobre comportamentos aditivos com substâncias - Compreender a perspetiva dos jovens sobre os componentes e efeitos a curto, médio e longo prazo - Compreender junto dos jovens como se processa o consumo - Promover a análise de dados estatísticos e discussão crítica dos mesmos, face à utilização diária de ecrãs - Promover o debate crítico e reflexivo de comportamentos característicos da geração digital - Estimular a partilha de ideias e sugestões para o desenvolvimento da dinâmica do grupo de pares com restantes colegas.	5	5	
12/jan	Pré-Escolar - CVC	2H	Emoções: Fúria	Crianças dos 3 aos 4 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo	- Bonecos Clarinha e Tito - Cartões com expressões faciais - Videoprojetor	As emoções; A história "Um incêndio nas orelhas"	Compreender as emoções básicas	- Identificar as emoções básicas - Promover o controlo consciente e ativo das	5	5	

					- Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do pré-escolar: Sala 1 e 6 - Educadora e Auxiliar: Inês e Ana (sala 1) e Cátia e Katy (sala 6)	- <i>Pen drive</i> - Computador portátil - Bolinhas de sabão - Folha de presenças - Atividade Complementar (desenhar a fúria).			próprias emoções, em situações de desafio - Compreender técnicas de relaxamento para dias e/ou situações mais desafiantes - Promover a criatividade por parte das profissionais para construção de espaços seguros e de calma.			
02/fev	Pré-Escolar - CVC	2H	Emoções: O Luto e a Perda	Crianças dos 3 aos 6 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do pré-escolar: Sala 1 e 6 Educadoras e Auxiliares: Inês e Ana (sala 1) e Cátia e Katy (sala 6)	- Bonecos Clarinha e Tito - Cartões com expressões faciais - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Computador portátil - Folha de presenças - Atividade Complementar (desenhar numa lágrima em cartolina o que os deixa tristes e uma estratégia para os deixar menos tristes) - Folhas de presença.	As emoções: A história "Adeus Patitas"	Compreender as emoções básicas	- Identificar as emoções básicas - Promover o controlo consciente e ativo das próprias emoções, em situações de luto e perda - Compreender a importância dos animais de estimação - Identificar as zonas do corpo onde surge dores associadas à tristeza - Identificar estratégias que permitam lidar com a tristeza (desenhar, rir, ajudar os outros, conversar, abraçar, entre outras).	As crianças da sala 1 cantaram por iniciativa própria, uma das músicas que integram o seu dia-a-dia na creche, demonstrando à vontade e contentamento pela sessão desenvolvida. Com as crianças da sala 6 surgiu logo no início da sessão, a necessidade de abordar com brevidade, as questões associadas à utilização dos ecrãs e o período de exposição. Também abordaram de igual modo, as atividades preferidas em	5	5

										contexto escolar. Ao contrário da sala anterior que não tinha levado os registos da atividade complementar (desenho da raiva e dos instrumentos para a apanhar), as educadoras entregaram os resultados, permitindo assim a sua análise em grupo com as crianças.		
02/fev	Escola EB2/3 de Eixo	1H	Apresentação do grupo e do Projeto Alternativas	Jovens dos 12 aos 15 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 7º ano: 7ºD	- Folha de presenças - Cartões para a atividade "Duas verdades e Duas mentiras sobre mim".	- Apresentação dos dinamizadores e Projeto Alternativas - Apresentação do grupo/turma	- Conhecer o objetivo geral do Projeto, os responsáveis pela dinamização do mesmo e as problemáticas a trabalhar com o grupo	- Identificar objetivos gerais do Projeto - Esclarecer dúvidas e conceitos associados às problemáticas a trabalhar (SPA) - Conhecer o público-alvo, características e interesses - Promover um ambiente seguro e confortável para aprendizagem.	É de salientar a presença de dois jovens que se destacaram nesta primeira sessão: (1) Gonçalo: jovem conversador com necessidade de atenção, instabilidade familiar (pai). Ao longo de toda a sessão foi interrompendo com intervenções desprovidas de lógica, mencionando numa delas a relação difícil com o pai. (2) Khaleed: jovem nigeriano, que só fala inglês.	5	4

										Foi recetivo, empenhado e atento ao longo de toda a dinâmica.		
16/fev	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	2H	Grupo de Pares: Comportamentos aditivos com e sem substâncias	Jovens com idades entre os 17 e os 18 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Jovens do 12º ano: 12ºF e 12ºH	Folhas de presença	Apoio à dinamização do projeto de sensibilização na Escola para a prevenção de comportamentos aditivos	Esclarecer dúvidas e possíveis questões de recursos e métodos a adotar, durante o processo de sensibilização	Permitir a troca de ideias e sugestões para o desenvolvimento das atividades, como as possíveis abordagens, a mensagem que se pretende transmitir (integração, realismo, cenários comuns, desmitificação, autorreflexão).		4	5
17/fev	Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	2H	Uso Saudável dos Ecrãs	Jovens com idades entre os 11 e os 12 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do 2º ciclo: 5ºE e 5ºB - Professor responsável	- Computador Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Folha de presença - Questionários sobre a utilização dos ecrãs (algo simples)	O Uso Saudável dos Ecrãs: estatísticas, conceitos e dicas	Permitir a criação de um espaço propício à aprendizagem e esclarecimento de dúvidas associadas ao uso dos ecrãs, de forma saudável	- Compreender junto do grupo o comportamento aditivo que se poderá desenvolver em função do uso contínuo e descontrolado dos ecrãs - Compreender junto do grupo os benefícios do uso dos ecrãs - Permitir o envolvimento e debate do grupo sobre os benefícios e malefícios do uso contínuo dos ecrãs - Analisar junto do grupo dados estatísticos, tempo exposto e recomendado para exposição aos ecrãs - Preencher um questionário sobre a utilização dos ecrãs para fins de registo.	Ao contrário da professora que acompanhou a turma do 5ºE, que se envolveu e participou ativamente nas atividades, a professora do 5ºB era mais ausente, tendo adotado, principalmente, um papel de observação. Na turma 5ºB também se verificou a existência de problemas relacionados com o comportamento ao nível organizacional, controlo e gestão.	4	4

16/mar	Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	2H	Uso Saudável dos Ecrãs	Jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do 2º ciclo: 6ºA, 5ºE e 5ºB - Professor responsável	- Computador - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Folha de presenças - Questionários de avaliação (constituídos por quatro questões em escala e duas de resposta aberta)	O Uso Saudável dos Ecrãs: perigos e dependência	Alertar para os perigos e dependência associada ao uso contínuo e desregulado dos ecrãs	- Analisar o conceito de <i>cyberbullying</i> (designação técnica, riscos e cuidados) - Analisar o conceito de <i>Pishing</i> (designação técnica e cuidados) - Promover o debate sobre partilha de informação pessoal <i>online</i> (os riscos e cuidados) - Promover o debate sobre o uso dos ecrãs (aspetos com os quais se identificam, sinais de alerta, uso em idades precoces, situações vivenciadas no dia-a-dia) - <i>Feedback</i> e avaliação apreciativa das sessões desenvolvidas.	Apesar da sessão desenvolvida ter sido aplicada de igual modo nas três turmas, destaca-se o comportamento desajustado da turma 5ºB. Face à turma do 6ºA, importa referir que ao longo da abordagem desenvolvida em torno do uso dos ecrãs, sugiram as bebidas energéticas, como um dos vícios identificados, bem como, o hábito de colecionar as suas embalagens. Grande parte dos jovens referiu o seu consumo como algo normal, inclusive em contexto familiar.	4	4
23/mar	Pré-Escolar - CVC	1H	Emoções: Multiculturalidade	Crianças com idades entre os 3 e os 6 anos	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária Mestrado Educação Social: Gisela Oliveira - Crianças do pré-escolar: Sala 3	- O relógio das emoções - Computador portátil - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - 20 corações de cartolina (20 crianças) - Medalhas dos <i>emojis</i> - Folhas de presença	As emoções: A história "Batucar"	Compreender as emoções básicas	- Identificar as emoções básicas - Promover o controlo consciente e ativo das próprias emoções, em situações de luto e perda - Compreender a importância dos animais de estimação	No final da sessão foram entregues as medalhas de participação como recordação das sessões apresentadas. Cada medalha tinha expressa características	5	5

					- Educadoras: Marisa e Fátima				- Identificar as zonas do corpo onde surge dores associadas à tristeza - Identificar estratégias que permitam lidar com a tristeza (desenhar, rir, ajudar os outros, conversar, abraçar, entre outras); Promover o debate sobre conceitos atuais como, refugiado.	diferentes, o que acabou por dar aso a momentos relaxantes. A pedido de muitos, ainda foi possível disponibilizar dez minutos finais da sessão para que as crianças brincassem com a luz do videoprojetor utilizando as mãos como forma de construir figuras.		
--	--	--	--	--	----------------------------------	--	--	--	--	---	--	--

Apêndice LIV. Registos de Observação e Avaliação do Programa Eu e os Outros - Formação

Formação Programa Eu e os Outros									
Local:	Sede CVC								
Duração:	3H (180min) cada sessão								
Público-Alvo:	Todos os profissionais e entidades que se enquadrem ou façam parte dos seus objetivos pessoais e/ou profissionais.								
Data	Tema	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Conteúdo(s)	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação Geral (escala de Likert - 1 a 5)		Obs.
							Formadora	Formação	
20/out	O Programa Eu e os Outros	- Formadora: Cristina Conceição - Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras - Cordas (dinâmica de grupo) - Folha de presença	- Apresentação individual - dinâmica de grupo - Objetivos gerais e público-alvo do programa - Enquadramento genérico do programa	Analisar o enquadramento e história da construção do Programa Eu e os Outros	- Promover o envolvimento pessoal, enquanto grupo - Demonstrar conceitos e critérios chave do programa - Compreender o enquadramento legal, local e nacional do programa.	5	4	
27/out	Férias								
08/nov	Consultas e Acompanhamento de Jovens e Famílias (CRI)	- Formadora: Joana Gonçalves - Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras - Folha de presenças	As consultas e acompanhamento dos jovens e famílias em contexto de risco, em Aveiro.	Analisar a intervenção em contexto de comportamentos aditivos com e sem substâncias, na cidade de Aveiro	- Compreender a intervenção com famílias e jovens, em Aveiro, desde o público alvo, aos destinatários e funcionamento - Compreender o fenómeno da adolescência (características do processo e desenvolvimento do jovem).	4	3	Apesar de interessante, foi uma apresentação mais extensa, sem pausa ou dinâmica envolvente, traduzindo-se num <i>powerpoint</i> extenso e com muita informação.

15/nov	A adolescência e o grupo de pares; Comportamentos aditivos sem substâncias - A Geração Digital	- Formadora: Joana Gonçalves - Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras <i>Powerpoint</i> de apresentação - Folha de presenças	- A importância do grupo de pares no processo de crescimento e desenvolvimento do adolescente - Comportamentos aditivos sem substâncias.	Interpretar a adolescência como um processo necessário e fundamental para o desenvolvimento do jovem e da sua estrutura social, mental e comportamental	- Compreender a importância do grupo de pares como uma influência tanto positiva como negativa para os jovens - Compreender a pressão de pares e as relações amorosas - Compreender a adolescência como um processo de oportunidades e de riscos - Analisar conceitos básicos associados a comportamentos aditivos sem substâncias (tecnologias, <i>gaming</i> e <i>gambling</i>) - Estabelecer relações entre os ganhos, receios e sinais de alerta face à Geração Digital.	5	5	Refletiu-se um maior envolvimento do grupo, pelo facto do tema em si, suscitar interesse, sendo que grande parte dos formandos são pais. Deste modo, permitiu a partilha de receios, sugestões e vivências diárias.
24/nov	O Programa Eu e os Outros	- Formadora: Cristina Conceição -Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras Folha de presenças.	- As personagens das histórias - Bases teóricas do Programa	Conhecer as bases teóricas do programa Eu e os Outros e as personagens que integram as histórias	- Compreender as características físicas, gostos, passatempos e contexto social das personagens, que integram as histórias - Compreender as bases teóricas do Programa (condições essenciais, materiais, temporalidade, técnicas, metodologias de base) - Compreender a importância e funções associadas ao Mestre do Jogo.	4	3	A apresentação em formato <i>PowerPoint</i> tinha muita informação nos slides, o que por vezes dificultava a interpretação e construção de linhas condutoras de raciocínio.

29/nov	Bases Teóricas do Programa: As Narrativas	- Formadora: Cristina Conceição - Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras; - Folha de presenças.	- As Narrativas - O Manual de Apoio ao Aplicador.	- Conhecer as problemáticas associadas a cada narrativa - Analisar o papel do Manual de Apoio ao Aplicador, no decorrer das sessões.	- Compreender a necessidade de aplicar as narrativas aos contextos e realidade do grupo com o qual se vai trabalhar - Permitir o decorrer das sessões como a oportunidade de desenvolver problemáticas previamente identificadas ou como forma de prevenção de desenvolvimento dessas problemáticas - Permitir que o Manual de Apoio ao Aplicador seja utilizado como instrumento de auxílio no desenvolvimento das sessões, promovendo a criatividade do grupo e o debate das problemáticas pretendidas.	5	5	
06/dez	Programa Eu e os Outros	-Formadora: Cristina Conceição - Formandos	- Videoprojetor - Computador portátil - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras - Folha de presenças; - Caixa e Kinder (chocolate) - Dinâmica "Caixa Surpresa".	O Respeito pelo Outro	Promover continuamente junto de crianças e jovens, uma intervenção dotada de respeito, empatia e sensibilidade na procura de respostas.	- Compreender a intervenção com crianças e jovens como parte fundamental do processo de desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito, sensibilidade para com o outro - Compreender a importância de uma postura compreensiva por parte do Mestre do Jogo, para o desenvolvimento de um bom trabalho junto de crianças e jovens.	5	4	

15/dez	Programa Eu e os Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Formadora: Cristina Conceição - Formandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Videoprojetor - Computador portátil - - Tela de projeção - Mesas - Cadeiras - Folha de presenças 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Procedimentos Avaliativos - A História 5 e a História 3 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os procedimentos avaliativos que integram o Programa - Experienciar o desenvolvimento de dois exemplos de narrativa (história 5 e história 3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os procedimentos avaliativos que integram o Programa (avaliação diagnóstica, de processo e de resultados - Experienciar as narrativas 3 e 5, como tópicos a desenvolver com o grupo, os métodos adotar aquando do seu decorrer (registar sempre o percurso, por exemplo) - Promover o debate e a reflexão - Promover a partilha de ideias e abordagens distintas - Compreender em que medida é que as narrativas podem efetivamente causar a diferença na abordagem junto da criança e/ou jovens com temáticas como as SPA, as escolhas conscientes, a autoestima, a influência do grupo de pares, entre outras. 	5	5	
--------	-------------------------	--	---	---	---	--	---	---	--

Apêndice LV. Personagens Principais do Programa Eu e Os Outros



Maria Daniel Sabrina Jamal Emanuel Catarina João Martim Alice

Apêndice LVI. Registos de Observação e Avaliação do Programa Eu e os Outros – Intervenção⁵⁶

Intervenção "Programa Eu e os Outros"									
Local:	Sala 2 - ATL CVC								
Duração:	45 min (14H45-15H30)								
Público-Alvo:	Jovens que integram o ATL com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.								
Data	Tema(s)	Recurso(s) Humano(s)	Recurso(s) Material/Materiais	Conteúdo(s)	Objetivo(s) Geral/Gerais	Objetivo(s) Específico(s)	Avaliação Geral (escala de Likert - 1 a 5)		Obs.
							Grupo	Dinamizadores	
19/mai	- Projeto Alternativas e Dinamizadores - Programa Eu e os Outros	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Psicólogo: João Paulo - Estagiária: Gisela Oliveira - Educadora: Sara - Diretor da valência ATL: Joel	- Folha de presenças - Questionários de avaliação diagnóstica (Diagnóstico de conhecimento)	- Apresentação do projeto e dos dinamizadores - Conceito de comportamentos aditivos	- Apresentar o Projeto responsável pela dinamização do Programa - Diagnosticar conhecimentos prévios - Conhecer o Programa Eu e os Outros	- Compreender a importância do envolvimento grupal e conhecimento do mesmo para com os dinamizadores, como bom funcionamento das futuras sessões (Dinâmica "Verdades e mentiras sobre mim") - Compreender as bases impulsionadoras do Programa Eu e os Outros e a importância do seu desenvolvimento junto do grupo - Permitir a criação de um espaço seguro para esclarecimento de dúvidas e questões.	3	4	O grupo caracteriza-se por ser um pouco desorganizado e desconcentrado. Apesar da sessão ter sido dinâmica, refletiu-se várias vezes falta de postura e desajustados dado o contexto.

⁵⁶ A intervenção com o grupo decorreu até ao dia 21 de julho, contudo face ao período do EC, colocou-se as sessões associadas apenas ao período correspondente.

26/mai	As personagens da Narrativa	- Educadora Social: Telma Gonçalves - Animadora Sociocultural: Paula Correia - Educadora: Sara - Diretor ATL: Joel	- Computador portátil - Videoprojetor - <i>Pen drive</i> - Folha de presenças	Apresentação das personagens que irão integrar a narrativa	Conhecer as personagens que irão integrar a narrativa	- Compreender as características gerais das personagens que irão integrar a história, como as características físicas, os seus gostos, a sua aparência, os problemas com que lidam.	3	4	Tal como na primeira sessão, estiveram agitados e com uma postura desajustada tendo em conta o contexto de aprendizagem.
02/jun	Falta - Motivo: FÉRIAS (Comunicadas previamente antes da confirmação da Formação, junto da Dra Telma)								
16/jun	- Conteúdo da Sessão anterior - Sugestões de nomes para as mascotes	- Psicólogo: João Paulo - Estagiária: Gisela Oliveira - Educadora: Sara - Diretor ATL: Joel	- Quadro de lousa - Giz - Folha A4 com o desenho das mascotes - Canetas - Folha de presenças	- <i>Refresh</i> em relação à sessão anterior - Nomes para as mascotes do Projeto Alternativas	- Relembrar tópicos da sessão anterior (ambos os dinamizadores estiveram ausentes) - Partilhar ideias e sugestões para as mascotes do Projeto Alternativas.	- Compreender os conceitos chave da sessão anterior - Explorar fragilidades e esclarecimento de dúvidas em relação aos conteúdos e objetivos da sessão anterior - Permitir a partilha de sugestões de nomes criativos para as mascotes do Projeto Alternativas	4	4	Uma vez que a sessão levou um rumo mais dinâmico devido à tarefa proposta ter sido em grupo, refletiu-se num ambiente mais descontraído e uma postura mais ajustada.

23/jun	- Comprimidos para emagrecer - Autoestima - Alimentação Saudável	- Diretora Geral: Paula Hipólito - Educadora Social: Telma Gonçalves - Estagiária: Gisela Oliveira - Educadora: Sara	- Computador portátil - Videoprojetor - Pen; Folha de presenças	- Continuação da narrativa: a imagem; a autoestima; a saúde (anorexia, bulimia, entre outros transtornos alimentares); o respeito por si e pelo outro; a empatia; a alimentação saudável	Dar continuidade à narrativa	- Explorar os diferentes conceitos: o que é a imagem? Quão importante é? Em que medida as redes sociais influenciam como nos vemos? O que são transtornos alimentares? Como se cultiva o respeito por nós e pelo outro? O que é a empatia? Como nos pode ajudar a desenvolver o respeito por nós e pelo outro? O que é uma alimentação saudável?	2	4	Dadas as dificuldades sentidas nesta sessão em relação ao conceito de transtornos alimentares, solicitou-se uma pesquisa breve sobre os mesmos. Deveriam trazer sugestões na sessão seguinte, não sendo necessária a exaustão do tema, mas o reconhecimento do mesmo e até alguma publicidade, vídeo, <i>flyer</i> , entre outros materiais que considerassem importantes. Importa salientar ainda que nesta sessão o grupo demonstrou-se bastante irrequieto, instável e desrespeitoso nos limites, tendo sido advertido várias vezes pela educadora responsável e pela Diretora Geral.
28/jun	Falta - Motivo: TRABALHO (Foi comunicado previamente, devido ao meu horário laboral)								

