



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Dora Beatriz Tomás Carvalho

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: OS PROJETOS
“IDEIAS PARA GUARDAR” E “SÊ LUZ”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais orientado pela Professora Doutora
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar e apresentado à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação.**

outubro de 2021

Agradecimentos

Cinco anos dos mais belos anos da minha vida chegam agora ao fim, foi um caminho desafiante, com alguns obstáculos enfrentados, mas as boas recordações e os bons momentos prevalecem. Expresso o meu agradecimento a todos que fizeram parte deste percurso e o tornaram ainda melhor.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, minha orientadora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e à Dra. Joana Relvão, da mesma faculdade, por toda a disponibilidade, atenção e palavras ao longo do mestrado e, principalmente, pela orientação prestada.

Às equipas técnica e educativa e aos “meus” meninos do Centro de Acolhimento Temporário do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, da Cáritas Diocesana de Coimbra, por todo o apoio e integração na minha passagem. Em especial, quero agradecer à Dra. Isabel Sousa, na sua qualidade de Diretora Técnica do Centro e minha orientadora local, pela diversidade de aprendizagens que me possibilitou. Como vos disse, levo-vos a todos no meu coração.

À minha família, especialmente aos meus pais, por me darem a chance de investir na formação que sonhei e por estarem sempre lá para mim. Obrigada por confiarem nas minhas capacidades e por me terem transmitido bons valores.

Ao Rui, por não me deixar desistir quando se colocaram obstáculos, por ser companheiro e por acreditar nas minhas competências. Obrigada do fundo do coração.

Aos meus amigos, que já levava e continuo a levar na bagagem, quero agradecer por terem continuado a acompanhar o meu percurso e por estarem sempre presentes, especialmente à Jéssica.

Por último, quero agradecer a toda a minha família de praxe e à família que criei na vida académica, em especial à família ‘Copy Paste’, à minha madrinha, Laura e aos meus afilhados, Tânia e Leonardo. Obrigada por terem feito este caminho comigo e por o tornarem único. Levarei para sempre os momentos que partilhámos.

“Ser luz’ não é sobre brilhar e sim sobre iluminar caminhos.”

-Agner Quintanilha

Resumo

O presente relatório tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que ocorreu no Centro de Acolhimento Temporário do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, localizado em Cernache, pertencente à Cáritas Diocesana de Coimbra.

Uma vez que numa primeira fase do estágio, devido às medidas preventivas da COVID-19, colaborámos com a instituição remotamente, desenvolveu-se a planificação, construção e apresentação de recursos do projeto “Ideias para Guardar”. Este projeto consistiu em fornecer folhetos informativos com dicas e sugestões, à equipa educativa do CAT, com o objetivo de partilhar com a equipa estratégias a implementar com as crianças sobre temas relacionados com a qualidade da relação entre as crianças e os seus cuidadores, promoção das competências sociais, emocionais e académicas das crianças e, ainda, redução dos problemas de comportamento. As dicas fornecidas foram baseadas nos princípios dos programas “Anos Incríveis”, de Carolyn Webster-Stratton, especificamente no programa para educadores, o *Teacher Classroom Management*.

Na segunda fase do estágio, na qual foi possível colaborar presencialmente, realizou-se um levantamento de necessidades e desenvolveu-se a planificação, execução e avaliação do projeto “Sê Luz”. O projeto, desenvolvido a partir de necessidades identificadas, teve como público-alvo seis crianças institucionalizadas no CAT, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, e teve como objetivo promover competências socioemocionais das crianças. Estruturou-se em torno de quatro temas (regras, emoções, autorregulação e partilha), e foi desenvolvido ao longo de dez sessões.

Para além destes projetos, foi possível participar nas reuniões com a equipa do CAT, na reunião com a educadora do jardim de infância frequentado pelas crianças, nas rotinas diárias, no supervisionamento das visitas dos familiares, num webinar dinamizado pela Cáritas Diocesana de Coimbra, nas atividades de teor lúdico e na elaboração, execução e avaliação de cinco Planos Socioeducativos Individuais na área das atividades lúdico-pedagógicas.

Palavras-Chave: Acolhimento Residencial; Projeto “Ideias para Guardar”; Projeto “Sê Luz”; Competências Sociais e Emocionais

Abstract

This report refers to the scope of the curricular internship of the Master's Degree in Social Education, Development and Local Dynamics of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, which took place at Temporary Foster Center of Social Center Nossa Senhora dos Milagres, placed in Cernache, part of Cáritas Diocesana de Coimbra.

Since in the first stage of the internship, due to COVID-19's preventive measures, we collaborated with the institution to do the planning, construction and presentation of resources for the “Ideias para Guardar” project remotely. This project consisted of providing information leaflets with tips and suggestions to the CAT's educational team, with the purpose of sharing with the team the strategies to implement with children on issues related to the quality of the relationship between them and their caregivers, promotion of children's social, emotional and academic skills, and also a reduction of behavioral problems. The tips provided were based on the principles of the “Incredible Years” programs, created by Carolyn Webster-Stratton, specifically the *Teacher Classroom Management*, program for educators.

In the second stage of the internship, it was possible to collaborate in person. A needs assessment was carried out and the planning, execution and evaluation of the “Sê Luz” project was developed. The project's, developed from identified needs, targeted audience was six institutionalized children at temporary shelter, aged between 3 and 6 years and was a need to promote children's social-emotional skills. It was structured around four themes (rules, emotions, self-regulation and sharing), and was developed over ten sessions.

In addition to these projects, it was possible to participate in meeting with the temporary shelter team, in meeting with the kindergarten educator attended by the children, in daily routines, in supervising family visits, in the webinar hosted by Cáritas Diocesana of Coimbra, in playful activities and in the elaboration, execution and evaluation of five Individual Social-Educational Plans in the area of playful-pedagogical activities.

Key words: Residential Care; Project “Ideias para Guardar”; Project “Sê Luz”; Social and Emotional Skills

Formulário de Abreviaturas

AE – Acolhimento de emergência

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CASA - Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CD - Centro de Dia

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CNPDPJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

EMAT – Equipas Multidisciplinares de Assessoria Técnica aos Tribunais

GNR - Guarda Nacional Republicana

JJ – Jardim de Infância

LJ – Lares de Infância e Juventude

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, com as alterações introduzidas pelas Leis: n.º 31/2003, de 22 de agosto, n.º 142/2015, de 8 de setembro e n.º 23/2017, de 23 de maio e pela Lei 26/2018, de 5 de julho

PCI - Plano Cooperado de Intervenção

PSEI - Plano Socioeducativo Individual

RSI – Rendimento Social de Inserção

SAD - Serviço de Apoio Domiciliário

| | |
|--|----|
| Índice | |
| Agradecimentos | 1 |
| Resumo | 3 |
| Abstract | 4 |
| Formulário de Abreviaturas | 5 |
| Introdução | 10 |
| Parte I – Fundamentação Teórica | 13 |
| Capítulo I – Crianças em perigo | 13 |
| 1. O conceito de criança..... | 13 |
| 2. Os conceitos de risco e perigo..... | 14 |
| 3. Crianças e jovens em perigo..... | 15 |
| 4. Medidas de promoção e proteção da criança ou jovem em perigo..... | 16 |
| Capítulo II - Acolhimento residencial | 18 |
| 1. A medida de acolhimento residencial..... | 18 |
| 2. Medidas de promoção e proteção da criança ou jovem em situação de acolhimento..... | 18 |
| 3. Direitos da criança em acolhimento residencial..... | 19 |
| 4. O relatório CASA 2019..... | 20 |
| 5. Os Centros de Acolhimento Temporário (Casas de Acolhimento)..... | 30 |
| Capítulo III – O educador social e o seu papel no contexto residencial | 32 |
| 1. O educador social..... | 32 |
| 2. O papel do educador social em contexto de acolhimento residencial..... | 32 |
| Capítulo IV – Competências sociais | 34 |
| 1. O conceito de competência social..... | 34 |
| 2. Taxonomia das aptidões sociais..... | 35 |
| 3. Modelos conceituais das competências sociais..... | 35 |
| 4. A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson..... | 37 |
| Capítulo V – Emoções e inteligência emocional | 39 |
| Capítulo VI – Os programas Anos Incríveis: o Teacher Classroom Management Program | 42 |
| 1. Os programas Anos Incríveis..... | 42 |
| 2. O Teacher Classroom Management Program..... | 44 |
| Parte II – Estágio Curricular | 52 |
| Capítulo VII - Enquadramento Institucional | 52 |
| 1. Cáritas Diocesana de Coimbra..... | 52 |
| 2. O CAT – Centro Social Nossa Senhora dos Milagres..... | 53 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo VIII – Projeto “Ideias para Guardar” | 57 |
| 1. Folhetos informativos | 58 |
| 2. Descrição das atividades | 59 |
| 3. Avaliação..... | 63 |
| Capítulo IX – Projeto “Sê Luz” | 70 |
| 1. Caracterização do público-alvo..... | 70 |
| 2. Descrição das atividades | 73 |
| 3. Avaliação..... | 77 |
| Capítulo X – Atividades Complementares | 82 |
| 1. Reuniões com equipa CAT | 82 |
| 2. Reunião com educadora JI..... | 82 |
| 3. Rotinas diárias | 82 |
| 4. Visitas dos familiares | 82 |
| 5. Webinar | 83 |
| 6. Atividades de teor lúdico | 83 |
| 7. Plano Socioeducativo Individual – Área das atividades lúdico-pedagógicas | 83 |
| Considerações finais | 85 |
| Referências bibliográficas | 87 |
| Anexos | 96 |
| Anexo I – Cronograma | 97 |
| Anexo II – Planificação do Projeto de Intervenção Social “Ideias para Guardar” | 99 |
| Anexo III – Folhetos mês de dezembro - Brincar | 104 |
| Anexo IV – Carta mês de dezembro | 113 |
| Anexo V – Folhetos mês de janeiro - Elogios, Encorajamentos/Incentivos e Recompensas | 117 |
| Anexo VI – Carta mês de janeiro | 126 |
| Anexo VII – Folhetos mês de fevereiro - Reformulação das ordens, Regras, Sinais não verbais e Rotinas | 128 |
| Anexo VIII – Carta mês de fevereiro | 137 |
| Anexo IX – Folhetos mês de março - Reduzir os comportamentos inadequados, Redirecionar, Ignorar e Ignorar seletivo | 139 |
| Anexo X – Carta mês de março | 148 |
| Anexo XI – Folhetos mês de abril - Consequências para o comportamento disruptivo, Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios, Autocuidado | 150 |
| Anexo XII – Carta mês de abril | 158 |
| Anexo XIII – Folhetos mês de maio – Leitura criativa | 160 |

| | |
|---|------------|
| Anexo XIV – Carta mês de maio..... | 169 |
| Anexo XV – Questionário de satisfação..... | 171 |
| Anexo XVI – Cartaz “arrumar os brinquedos” | 173 |
| Anexo XVII – Cartaz “elogios verbais” | 174 |
| Anexo XVIII – “Notas alegres”..... | 175 |
| Anexo XIX – Quadro de honra “Top do dia” | 176 |
| Anexo XX – Quadro de comportamentos desejados e exemplos de recompensas | 177 |
| Anexo XXI – Carta sobre atenção positiva..... | 177 |
| Anexo XXII - Planificação do Projeto de Intervenção Social “Sê luz” | 179 |
| Anexo XXIII – Cartaz Regras ‘Dá cá Mais Cinco’ | 185 |
| Anexo XXIV – “Emocionómetro” | 186 |
| Anexo XXV – Ficha “Quem é quem?” | 187 |
| Anexo XXVI – “Cubo das emoções”..... | 188 |
| Anexo XXVII – Ficha “Mãos à obra”..... | 191 |
| Anexo XXVIII – “Roda das emoções” | 192 |
| Anexo XXIX – “Termómetro da fúria” | 193 |
| Anexo XXX – “Técnica da tartaruga” | 194 |
| Anexo XXXI – “Pote da calma”..... | 195 |
| Anexo XXXII – Respostas sessão 10 | 196 |
| Anexo XXXIII – Diploma de participação no Projeto “Sê luz” | 197 |
| Anexo XXXIV – Tabela das emoções registadas nas atividades | 198 |
| Anexo XXV – Questionário de satisfação das sessões | 201 |
| Anexo XXXVI – Respostas das crianças à entrevista informal final | 202 |
| Anexo XXXVII – Reuniões com equipa CAT..... | 203 |
| Anexo XXXVIII – “Registo de acompanhamento” | 206 |
| Anexo XXXIX – “Grelha de observação: qualidade da interação da família em contexto institucional”..... | 207 |
| Anexo XL – Dia da criança | 209 |
| Anexo XLI – Atividade Marchas populares | 210 |
| Anexo XLII – PSEI Atividades lúdico-pedagógicas | 210 |
| Anexo XLIII – Documento interno PSEI | 216 |
| Anexo XLIV – Registo de sessões PSEI | 217 |
| Anexo XLV – Documento interno de avaliação PSEI | 218 |
| Anexo XLVI – Atividades PSEI..... | 219 |

Índice de tabelas

Tabela 1 – Plano de participação nas sessões

Tabela 2 – Registo do “Emocionómetro”

Tabela 3 – Registo de comportamentos das crianças

Tabela 4 – Registo de avaliação processual

Tabela 5 – Participação das crianças por atividade

Tabela 6 – Análise SWOT

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas à pergunta “Teve oportunidade de ler os folhetos ‘Ideias para guardar’?”

Gráfico 2 - Respostas à pergunta “Conseguiu aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos ‘Ideias para guardar’?”

Gráfico 3 - Respostas às afirmações da secção “Assinale a opção que considera mais adequada.”

Gráfico 4 - Respostas à pergunta “Gostaria de continuar a receber folhetos informativos?”

Gráfico 5 - Respostas à pergunta “No geral, de 1 a 5, qual é o seu grau de satisfação com os folhetos ‘Ideias para Guardar’? Assinale a opção que considera mais adequada.”

Introdução

O presente relatório diz respeito ao estágio curricular, inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar.

O estágio decorreu no Centro de Acolhimento Temporário (CAT), integrado no Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, localizado em Cernache, pertencente à Cáritas Diocesana de Coimbra e teve como orientadora local a Dra. Isabel Sousa, Diretora Técnica do Centro.

Tendo em conta a pandemia COVID-19 que se fazia sentir no mundo, o estágio foi marcado por períodos de incerteza, especialmente aquando da integração. Neste contexto, foram feitas diversas adaptações para que a nossa colaboração com a instituição fosse possível. Assim, o estágio dividiu-se em dois momentos: o primeiro momento ocorreu de forma remota e o segundo, de forma presencial.

Assim, este relatório segue uma estrutura dividida em duas partes, subdivididas num total de dez capítulos.

A primeira parte intitula-se de Fundamentação Teórica, e é composta por seis capítulos.

No *Capítulo I* – Crianças em perigo, são abordados o conceito de criança recorrendo à CDC, os conceitos de risco e de perigo segundo a CNPDPCJ, as crianças e jovens em perigo conforme a LPCJP, e, ainda, as medidas de promoção e proteção das crianças ou jovens em perigo atualmente em vigor no nosso país.

Já o *Capítulo II* – Acolhimento Residencial, foca-se especificamente na medida de acolhimento residencial, apresentando as medidas de promoção e proteção das crianças ou jovens em situação de acolhimento, os direitos das crianças em acolhimento, a caracterização das crianças em acolhimento segundo o Relatório CASA 2019, e ainda, a designação de centros de acolhimento temporário (casas de acolhimento).

No *Capítulo III* é tratado o conceito de Educação Social, bem como o educador social e o seu papel no contexto de acolhimento residencial.

No *Capítulo IV* – Competências sociais, é clarificado o conceito de competências sociais, a taxonomia das aptidões sociais, bem como são apresentados alguns modelos

explicativos destas competências e, ainda, é apresentada a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, focalizando nas idades que se apresentam como público-alvo.

No *Capítulo V* são abordados os conceitos emoções e inteligência emocional, apresentando modelos de competências emocionais.

No *Capítulo VI* são referenciados os programas “Anos Incríveis”, prestando maior foco no programa *Teacher Classroom Management*, nomeadamente na construção de relações positivas, no brincar, no educador pró-ativo, na promoção do comportamento positivo, na gestão dos comportamentos inadequados, na leitura CARE e na promoção da autorregulação emocional.

Relativamente à segunda parte, intitulada Estágio Curricular, encontra-se subdividida em quatro capítulos.

No *Capítulo VII* – Enquadramento Institucional, dá-se a caracterização da Cáritas Diocesana de Coimbra, bem como do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, retratando, ainda, o processo de acolhimento, passando pela admissão, integração e saída de crianças do CAT.

No *Capítulo VIII*, é consagrado o Projeto “Ideias para Guardar”, apresentando a contextualização dos folhetos informativos, a descrição das atividades, bem como o seu público-alvo e a avaliação com uma breve reflexão.

No *Capítulo IX*, é designado o Projeto “Sê Luz”, iniciando com a caracterização do público-alvo, passando pela descrição das atividades e pela avaliação, com uma breve reflexão.

Já no *Capítulo X* – Atividades Complementares, é feita uma descrição de diversas atividades em que foi possível observar ou colaborar, sendo elas: reuniões com equipa CAT, reunião com educadora do JI, rotinas diárias, visitas dos familiares, Webinar da Cáritas Diocesana de Coimbra, atividades de teor lúdico e PSEI na área das atividades lúdico-pedagógicas.

Por último, apresentam-se as considerações finais, com recurso à análise SWOT, seguidas dos anexos.

Importa referir que, ainda que conscientes da nova nomenclatura em relação às atualmente denominadas Casas de Acolhimento Residencial, segundo as alterações introduzidas pelas Leis: nº. 31/2003, de 22 de agosto, nº.142/2015, de 8 de setembro e nº. 23/2017, de 23 de maio e pela Lei 26/2018, de 5 de julho, à Lei nº. 147/99, de 1 de

setembro, considera-se pertinente permanecer fiel ao termo que ainda se considera em vigor na instituição.

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I – Crianças em perigo

1. O conceito de criança

A criança nem sempre foi vista como é hoje, era tida como um “adulto em miniatura”. A partir dos séculos XIV-XVI apareceu um “sentimento novo da infância” (Ariès citado por Monteiro, 2010, p.18) que começa a trazer a preocupação em relação à infância. No entanto, só no século XIX se começa a dar o “reconhecimento da criança como titular de direitos”, é, também, o “período em que se efetua a transformação do estatuto das crianças e em que se forja o estado de infância” (Laberge, citado por Monteiro, 2010, p.26).

Efetivamente, o reconhecimento dos direitos das crianças ocorre no século XX, com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989, ratificada em 1990 pelo estado português. Deu-se um “ponto de viragem a anteriores perspetivas para com os direitos da criança” (Pinto & Sarmento, 1997, p.81).

Com a ratificação da CDC a criança começa a ser vista com um cidadão com direitos. Estes direitos abrangem todas as crianças, até aos 18 anos de idade, “independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação” (CDC, artigo 2).

É determinado que cada Estado que ratificou a CDC (exceto os EUA) é responsável por cada criança, ou seja, os Estados devem promover todas as condições para o exercício dos direitos incluídos na CDC (Bastos & Veiga, 2016, p.33).

Ao longo dos anos, a conceção sobre a fase da infância sofreu bastantes transformações. A partir da década de 90 surgiram diversos estudos e investigações sobre a criança nas várias ciências, até aí, a história da infância encontra-se “bastante fragmentada e limitada” (Monteiro, 2010, p.17). Becchi e Julia (1996) referem que “quanto mais recuamos no tempo, mais fugidios se revelam os rastros que podemos detetar, não porque a criança não tenha tido o seu lugar, mas porque a conceção da criança era diferente” (citado por Monteiro, 2010, p.10).

Mesmo depois da transformação da visão da fase da infância e da ratificação da CDC, as crianças continuam a ser um dos grupos sociais mais vulneráveis (Tomás, 2011;

Sarmiento & Trevisan, 2017), com a continuação das práticas de infanticídio, exploração, abandono, trabalho infantil, violência, abuso, discriminação, pobreza e outros perigos.

Bastos e Veiga (2016) afirmam que as insuficiências de há duas décadas atrás, mantêm-se e em alguns casos agravam-se. Referem, também, que falar das crianças tem de ser uma prioridade nacional, especialmente das que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social.

É necessário reforçar os direitos de proteção, como refere Martins:

“a pesquisa e intervenção na área da proteção de crianças e jovens em risco constitui uma janela sobre o mundo da infância ou sobre a(s) infância(s) no mundo e as suas condições de existência objetivas e subjetivas, pessoais e relacionais, materiais e simbólicas. Mas é muito mais do que uma perspetiva sobre a condição de ser criança; na verdade, a proteção de crianças e jovens em risco tem vindo a constituir-se progressivamente como um domínio privilegiado de configuração discursiva e prática desta mesma condição, um agente envolvido na mudança das representações sociais sobre as crianças e o seu lugar na vida e na sociedade, no presente e no futuro” (2010, p.317).

2. Os conceitos de risco e perigo

Os conceitos de risco e perigo, representam situações diferentes, que se traduzem em níveis de atuação e intervenção distintos. Isto acontece devido ao facto de ainda não se compreender claramente quando termina a fase de risco e se inicia a de perigo (Loulé, 2010).

Desta forma, passa a “distinguir-se o conceito de ‘risco’ do conceito de ‘perigo’, no pressuposto que nem sempre o primeiro justifica, por si só, a intervenção protetora do estado ou sociedade” (Carvalho, 2013). Segundo a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ) (2016), “as situações de risco implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança (e.g.: situações de pobreza), embora não atingindo o elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo encerra”.

As situações de risco implicam um potencial perigo, uma vez que os riscos a que a criança está exposta, possam eventualmente resultar em perigo, devido à dimensão da sua gravidade aumentar (Picado, 2013). No entanto, no que toca à distinção de risco e perigo, Carvalho (2013) refere que nem todas as situações de perigo decorrem de situações anteriores de risco.

Segundo Strecht (1998), as crianças e jovens em risco provêm, normalmente, de meios onde existe um vazio nas relações e em que a constância e a qualidade das ligações emocionais são fracas. É, por isto mesmo, importante percebermos que as situações de risco podem não ser apenas no meio familiar.

A manutenção ou a agudização dos fatores de risco poderão conduzir a situações de perigo, na ausência de fatores protetores ou compensatórios. Porém, sabemos que “nem todas as situações de perigo decorrem, necessariamente, de uma situação de risco prévia, podendo instalar-se perante uma situação de crise aguda (e.g., morte, divórcio, separação)” (CNPDPJ, 2016).

No que toca ao conceito de perigo, a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e Instituto de Segurança Social (s/d), referem que este conceito consiste na probabilidade grave ou na ocorrência de um dano a diversos níveis como saúde, segurança, formação, educação ou o desenvolvimento integral da criança.

3. Crianças e jovens em perigo

A criança ou jovem encontra-se em perigo quando se encontra numa ou mais das seguintes situações (LPCJP, artigo 3º, nº2):

- está abandonada ou vive entregue a si própria;
- sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercido pelos pais das suas funções parentais;
- é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a

guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação;

- tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

Todas estas situações, entre muitas outras possíveis, colocam a criança ou jovem num estado de privação em relação aos seus direitos e liberdades, afetando de uma forma significativa o seu desenvolvimento e a sua dignidade (Magalhães, 2005).

4. Medidas de promoção e proteção da criança ou jovem em perigo

O sistema de proteção à infância português assenta na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), aprovada pela Lei 147/99 de 1 de setembro, com alterações adotadas pelas Leis 31/2003 de 22 de agosto, 142/2015 de 8 de setembro, 23/2017 de 23 de maio e 26/2018 de 5 de julho.

Esta Lei resultou da reforma do direito das crianças e jovens, iniciada em 1995, que se traduziu numa alteração do enquadramento institucional relativo à criança. Passam a ser reconhecidos direitos das crianças consagrados universalmente, designadamente pela Convenção sobre os Direitos da Criança, permitindo identificar, face à Lei, situações de perigo.

A LPCJP tem como objetivo a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens em perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral, esta aplica-se às crianças e jovens em perigo que residam ou se encontrem em território nacional.

A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo dá-se quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda da criança ponha em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento ou quando esse perigo resulte da ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou jovem a que aqueles não se oponham de modo a removê-lo.

A LPCJP estabelece princípios orientadores dessa intervenção que priorizam o interesse superior da criança tendo em conta os seus direitos, o respeito pela sua privacidade, uma intervenção precoce, mínima, proporcional e atual, visando, sempre que possível, a promoção da responsabilidade parental, preservando a continuidade da

vinculação. A Lei privilegia as medidas em meio natural de vida e a (re)integração familiar.

Esta Lei assume, também, princípios como a obrigatoriedade da informação (direito da criança ser informada dos seus direitos, motivos da intervenção e da forma como esta se processa), a audiência obrigatória e participação (direito da criança ser ouvida) e a subsidiariedade (intervenção deve ser realizada de forma sequencial, pelas entidades no seio da comunidade como autarquias, escolas, hospitais, Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, deixando o recurso aos Tribunais como última instância).

A intervenção da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco requer o consentimento dos pais e da criança maior que doze anos de idade para o acordo de promoção e proteção e estas Comissões não possuem poder para aplicar a medida de confiança a pessoa selecionada para a adoção, acolhimento familiar ou a instituição com vista a futura adoção.

As medidas de promoção e proteção que podem ser aplicadas pelos Tribunais ou CPCJ são:

- o apoio junto dos pais ou de outro familiar;
- a confiança a pessoa idónea;
- o apoio à autonomia de vida;
- o acolhimento familiar;
- o acolhimento residencial.

Capítulo II - Acolhimento residencial

1. A medida de acolhimento residencial

O Acolhimento Residencial apresenta-se como uma das medidas de colocação extrafamiliar, de promoção dos direitos e proteção da criança consagradas na LPCJP que visa a retirada da criança do seu contexto familiar de origem e a sua colocação aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento permanente e de uma equipa que garanta à criança os cuidados adequados às suas necessidades e lhe proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral. De acordo com o artigo 49º da LPCJP em vigor, a entidade de Acolhimento Residencial deve dispor de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades básicas, psicológicas, afetivas, relacionais e de socialização das crianças e jovens em acolhimento, respeitando e permitindo à criança exercer os seus direitos.

O acolhimento residencial é uma medida imposta, na vida da criança, quando há uma rutura no processo de crescimento ou quando a família não corresponde às necessidades afetivas, de segurança e dignidade (Camacho, 2012).

Picado (2013) refere que esta medida é aplicada quando as medidas em meio natural de vida se revelam “insuficientes, incapazes ou até mesmo impossíveis de aplicar”, sendo fulcral a necessidade de intervenção.

De acordo com o que nos diz o artigo 49º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (citado por Ferreira, 2013), a residencialização é, assim, a “colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”.

2. Medidas de promoção e proteção da criança ou jovem em situação de acolhimento

A medida de acolhimento familiar (art.º 35, alínea e) da LPCJP) e a medida de acolhimento residencial (art.º 35 alínea f) da LPCJP) são medidas de colocação que fazem parte do Processo de Promoção e Proteção na situação jurídica da criança ou jovem em situação de acolhimento regularizada. A medida de confiança a família de acolhimento ou a instituição com vista a futura adoção (art.º 35 alínea g) da LPCJP) só pode ser aplicada pelos Tribunais.

A situação jurídica da criança ou jovem em situação de acolhimento regularizada também passa pelo Processo Tutelar Cível que só pode ser decretado pelo Tribunal, com medidas como:

- Exercício da tutela (art.º 1962, nº1 do Código Civil), ou seja, quando não existe pessoa em condições para exercer a tutela, o menor é confiado à assistência pública, exercendo as funções de tutor o diretor do estabelecimento onde tenha sido internado;
- Regulação do exercício das responsabilidades parentais;
- Confiança a instituição com vista a futura adoção (art.º 1978 do Código Civil), ou seja, confiar a criança com vista a futura adoção quando não existe vínculos afetivos próprios da filiação, quando se verifica que a criança é filha de pais incógnitos ou falecidos, se há consentimento prévio para a adoção, se os pais abandonaram a criança, se os pais puseram em perigo grave a criança, se os pais demonstrarem desinteresse pelo filho.

Além das medidas supramencionadas ainda se aplica na situação jurídica de acolhimento, o Processo Tutelar Educativo, com medidas como:

- Cautelar de guarda em instituição pública ou privada (fase de inquérito) (art.º 57, alínea b) da LTE);
- Medida tutelar educativa não institucional (fase jurisdicional) (art.º 4, nº2 da LTE) a executar na resposta de acolhimento, a par da medida de promoção e proteção ou outra figura jurídica decidida.

3. Direitos da criança em acolhimento residencial

Segundo o artigo 58º da LPCJP, a criança ou jovem em situação de acolhimento residencial têm direitos que devem ser salvaguardados. Estes direitos devem fazer parte dos regulamentos das Casas de Acolhimento. A criança ou jovem em situação de acolhimento em instituições têm os seguintes direitos:

- Manter regularmente o contacto com a família e com pessoas que tenham especiais relações afetivas, salvo as limitações impostas pelo Tribunal ou CPCJ;
- Receber uma educação que promova o desenvolvimento integral, sendo assegurados cuidados de saúde, formação escolar e profissional e, ainda, participação em atividades culturais, desportivas e recreativas;

- Ter um espaço de privacidade e de certa autonomia na sua vida pessoal consoante a sua idade e situação;
- Ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, nos assuntos do seu interesse (incluindo no que diz respeito à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção, ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento);
- Receber dinheiro de bolso;
- A inviolabilidade da sua correspondência;
- Não ser transferido da casa de acolhimento, exceto a decisão seja do seu superior interesse;
- Entrar em contacto com a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado, com garantia de confidencialidade;
- Ser colocado em casa de acolhimento ou família de acolhimento próxima do seu contexto familiar e social, exceto se não for do seu superior interesse;
- Não ser separado dos outros irmãos, a não ser que não seja do seu superior interesse;
- A obter autorização de residência em Portugal e ao processo de naturalização, no caso de crianças estrangeiras não acompanhadas (CENA), nos termos do nº3 do artigo 6º da Lei 37/81, de 3 de outubro.

4. O relatório CASA 2019

O relatório CASA (Caraterização Anual da Situação de Acolhimento) é um documento com a descrição da situação geral do sistema de acolhimento de crianças e jovens em Portugal, no qual se faz uma caraterização anual da situação do acolhimento no nosso país. Os resultados provenientes deste relatório são apresentados de forma quantitativa com o objetivo de retirar as estratégias mais convenientes a utilizar aquando da planificação dos próximos programas de intervenção. Estes pretendem, essencialmente, uma “melhoria continuada dos processos de qualificação já iniciados, quer no âmbito das respostas de acolhimento, em particular, quer no sistema de promoção e proteção, em geral” (Instituto da Segurança Social, 2020).

O relatório organiza-se em três partes. A parte 1 retrata uma visão global do sistema de acolhimento em Portugal, iniciando com uma síntese dos principais

indicadores analisados e a análise comparada dos mesmos indicadores entre os anos 2018 e 2019. Também é feita uma caracterização interdistrital e das regiões autónomas, além disso, ainda se estabelecem os fluxos das crianças e jovens no sistema de acolhimento e em situação de acolhimento a 1 de novembro de 2019, comparando dados entre 2009 e 2019.

Na parte 2 caracteriza-se as crianças e jovens em situação de acolhimento, com referência global aos que se encontram, respetivamente, em acolhimento familiar, em acolhimento residencial generalista, em acolhimento residencial especializado e noutras respostas. Faz-se, também, uma análise da distribuição por sexo e faixa etária, características particulares, escolaridade, situações de perigo, procedimentos de urgência, situação anterior ao acolhimento atual, deslocalização, comportamento de fuga, situação jurídica, projetos de vida e, por fim, duração do acolhimento. Nestas análises irei focalizar-me principalmente sobre o acolhimento residencial generalista, visto que é onde se insere o CAT.

No que toca à parte 3, faz-se uma caracterização das crianças e jovens que cessaram o acolhimento, focalizando a sua distribuição por sexo e faixa etária, características particulares, escolaridade, distribuição das crianças e jovens por resposta social, motivos de cessação, tempo de permanência, situação jurídica após cessação e rede social de apoio após cessação.

4.1. Visão global das crianças em situação de acolhimento

Nesta parte do relatório é feita uma síntese dos principais indicadores referentes ao ano de 2019, sendo que o número de crianças e jovens caracterizados é de 9.522, entre estes 7.046 encontram-se em situação de acolhimento e 2.476 cessaram a situação de acolhimento. Sintetizando a situação de acolhimento atual, refere-se que 87% das crianças e jovens encontram-se em Casas de Acolhimento Generalistas, 53% são do sexo masculino, 36% com faixa etária dos 15 aos 17 anos, 28% com problemas de comportamento e 36% em acompanhamento psicológico regular. A situação de perigo na origem do acolhimento com mais percentagem (57%) é a falta de supervisão e acompanhamento (negligência). 94% das crianças e jovens em situação de acolhimento encontram-se em Processos de Promoção e Proteção. No que se refere aos projetos de vida, a autonomização é aquele que surge como mais frequente (39%).

Quanto ao balanço comparativo entre os anos 2018 e 2019 pode-se referir que, no geral, houve um pequeno aumento das crianças e jovens em situação de acolhimento (ano de 2018 com 7.032 e ano de 2019 com 7.046), incluindo no acolhimento generalista, onde está inserido os CAT. No entanto também se pode averiguar que menos crianças e jovens cessaram a situação de acolhimento (ano de 2018 com 2.648 e ano de 2019 com 2.476). É de notar que o acolhimento generalista apresenta um aumento de cessação de acolhimentos.

As 7.046 crianças e jovens em acolhimento ano 2018 representam 0,26% das crianças e jovens até aos 24 anos, tomando por referência os Censos 2011. Nos dados recolhidos, identificam-se os distritos/regiões autónomas com mais casos de acolhimento, sendo eles Bragança, Coimbra, Portalegre e Beja. Quanto aos distritos com menos situações de acolhimento, pode-se salientar Viana do Castelo, Portalegre e Évora. Relativamente à distribuição das crianças e jovens em acolhimento, por distrito e região autónoma, tal como se tem verificado em anos anteriores, são os distritos de Lisboa, Porto e Setúbal que registam números absolutos mais elevados. Destacando aumento percentual de crianças e jovens acolhidos apenas no distrito de Faro comparativamente ao ano de 2018. Por sua vez, o distrito de Braga e a Região Autónoma dos Açores registaram um decréscimo percentual no número de crianças e jovens em situação de acolhimento.

Relativamente à situação das crianças e jovens que saíram do sistema de acolhimento (2.476), por entidade executora, sendo os distritos de Lisboa, Porto e Aveiro com mais cessações de acolhimento. Os distritos que apresentam menores valores, em termos de saída de crianças e jovens do sistema de acolhimento foram Portalegre, Viana do Castelo e Castelo Branco. Realizando um balanço comparativo face ao ano de 2018, os distritos/região autónoma onde se verificou um aumento percentual de saídas do sistema de acolhimento são Lisboa, Aveiro, Coimbra, Açores, Santarém e Bragança. Os distritos onde se verificou uma diminuição percentual de saídas do sistema de acolhimento, face ano anterior, são Porto, Braga, Faro, Viseu e Viana do Castelo.

Das 2.498 crianças e jovens que iniciaram a situação de acolhimento no ano de 2019, verifica-se uma maior percentagem de rapazes, tendo sido os distritos de Lisboa, Porto e Aveiro os que mais crianças e jovens acolheu. As raparigas entraram em menor número e foi o distrito de Lisboa o que mais raparigas acolheu. Pode-se verificar que os distritos de Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra, Beja e Évora foram os que mais registaram um crescimento de novos acolhimentos, comparativamente com o ano de 2018. Por outro

lado, os distritos/região autónoma com menos situações de novos acolhimentos são Setúbal, Braga, Santarém, Madeira e Guarda, comparando com o ano anterior.

Averiguando a análise comparada de 2010 a 2019, pode referir-se que, durante a última década, o número de crianças e jovens em situação de acolhimento tem vindo a tomar um decréscimo, exceto no ano de 2015, onde foi feita uma alteração da Lei de Promoção de Crianças e Jovens. Pode-se constatar também uma subida no ano de 2017, relativamente à percentagem, que pode ser explicada pela alteração da Lei de Promoção de Crianças e Jovens, que alargou a possibilidade de manter a situação de acolhimento até aos 25 anos. Ainda foi detetada uma nova subida no ano em análise.

Quanto às crianças caracterizadas no sistema de acolhimento face ao ano de 2018, verifica-se que 7.046 crianças e jovens encontravam-se em situação de acolhimento, mais 14 do que em 2018, representando um aumento de 0,2%; 2.498 crianças e jovens iniciaram acolhimento, mais 361 do que o ano anterior, com um aumento de 17%; e, 2.476 cessaram acolhimento, menos 172 do que em 2018, o que representa um decréscimo de 6%.

4.2. Características das crianças em acolhimento residencial

Nesta parte do relatório realizou-se uma caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento, iniciando com uma análise global. A 1 de novembro de 2019 encontravam-se 7.046 crianças e jovens em situação de acolhimento residencial e familiar, distribuídas pelas 14 respostas sociais que estão integradas no sistema de acolhimento. Depois da análise dos dados, pode-se verificar que existe uma grande prevalência do número de crianças e jovens protegidas em casas de acolhimento generalistas – Lar de Infância e Juventude (LIJ) e Centro de Acolhimento Temporário (CAT) (6.095; 86%), sendo que é nos LIJ que se encontram em maior percentagem, ainda que ligeiramente menor que no ano de 2018. Constata-se que há um aumento de 3%, comparativamente ao ano anterior, nos Centros de Acolhimento Temporário.

Focalizando nas Casas de Acolhimento Generalista – LIJ, CAT e AE – encontram-se 6.129 crianças e jovens acolhidas, ou seja, um peso de 87% nas respostas de acolhimento. Analisando a última década pode-se sintetizar que, em regra, tem vindo a decrescer de forma significativa, culminando em menos 2.090 crianças e jovens acolhidas nestas respostas, que corresponde a uma desinstitucionalização de 25%. Verificando cada resposta social desta categoria, percebe-se que foi nos LIJ que a redução do número de

crianças e jovens mais se evidenciou entre 2010 e 2019, traduzida em 29% a menos, enquanto que nos CAT essa redução foi de 13%.

No que toca à distribuição por sexo, escalão etário e tipo de resposta das crianças e jovens em Acolhimento Residencial Generalista constata-se que, ainda que pouco significativo, o sexo masculino (3.160; 52%) é predominante em relação ao sexo feminino (2.969; 48%). No entanto, averigua-se que a partir dos 18 anos é o sexo feminino que mais predomina. Os jovens a partir dos 12 anos de idade são os que mais se encontram acolhidos nas Casas de Acolhimento Generalistas (4.266), representando 72% das crianças e jovens nestas respostas – LIJ, CAT e AE. Focando nos CAT, das 1.916 crianças, 60% tem menos de 12 anos de idade, com especial expressividade para as crianças com idades até aos 3 anos (465), apontando para um crescimento (+6%) face ao ano de 2018.

Quanto às características particulares que estão presentes nas crianças acolhidas em Acolhimento Residencial Generalista, pode-se destacar os problemas de comportamento, sendo que 74% dos mesmos são do tipo ligeiro, como problemas de oposição. Já 23% dos problemas de comportamento são do tipo médio e apenas 3% são problemas graves. A maior prevalência destes problemas de comportamentos recai sobre a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Para além dos problemas de comportamento, um dos problemas mais identificados é a debilidade mental clinicamente diagnosticada (6%), também a deficiência mental clinicamente diagnosticada e pode-se notar um decréscimo, face ao ano anterior, nos problemas de comportamentos aditivos e dependências (2,4%).

No tocante à escolaridade das crianças e jovens em Acolhimento Residencial Generalista, sabe-se que 42 (1%) exerce atividade profissional ou procura emprego, 5.628 (92%) frequenta respostas educativas ou formativas e 448 (7%) tem outra resposta (sem idade para frequência escolar, não frequenta a escola por motivo de saúde, terminou a escolaridade e aguarda respostas ocupacionais por motivo de saúde, integrado em resposta específicas na área da deficiência, acolhimento recente e necessidade de reorientação para a modalidade de qualificação mais ajustada às necessidades).

As situações de perigo que estiveram na origem da situação de acolhimento encontram-se acumuladas, daí o seu número (16.304) ser bastante superior ao número de crianças e jovens em situação de acolhimento (7.046). Dos cinco grupos de situações de perigo, dá-se destaque à “negligência”, com 11.564 ocorrências. De seguida encontram-se “outras situações” designadamente ausência temporária de suporte familiar,

comportamentos desviantes, abandono, entre outros, com 2.086 casos. Posteriormente o “mau trato psicológico”, com 1.632. Seguidamente o “mau trato físico”, a apresentar 622 e o “abuso sexual”, com 400. Dos motivos que integram o grupo das situações de negligência predomina a falta de supervisão e acompanhamento familiar (57%), de seguida a negligência relacionada com os cuidados educativos (33%), a negligência ao nível dos cuidados de saúde (29%), a exposição a modelos parentais desviantes (28%), e, por fim, a negligência face a comportamentos de risco da própria criança ou jovem. Nas situações de mau trato psicológico destaca-se a exposição à violência doméstica (9,8%), com menor incidência pode-se destacar, também, a rejeição ativa (4,1%) e o exercício abusivo de autoridade (3,7%). No grupo de outras situações de perigo, a mais relevante é a ausência temporária de suporte familiar (11%), seguida de comportamentos desviantes (10%) e do abandono (4%). No grupo da violência sexual, destaca-se a exposição a linguagem ou comportamento de cariz sexual, tendencialmente com maior expressão para as raparigas.

Das crianças que iniciaram o acolhimento em 2019, 1.503 exigiram proteção imediata, optando por procedimentos de urgência, pode-se observar que 949 crianças e jovens tiveram uma medida aplicada em meio natural de vida anterior ao acolhimento, o que remete para um crescimento de 329% face ao ano de 2018, o que remete para o reforço da intervenção no âmbito do acompanhamento da execução das medidas em meio natural de vida, prevenindo as situações graves de perigo. A medida mais presente foi o “apoio junto dos pais”, especialmente nos jovens com mais de 12 anos.

Quanto à situação anterior ao acolhimento atual, pode-se distinguir duas categorias: as crianças e jovens que tiveram aplicada alguma medida em meio natural de vida antes do primeiro acolhimento (4.244) e as crianças e jovens que não tiveram aplicada qualquer medida em meio natural de vida antes do primeiro acolhimento (2.802). Portanto, conclui-se que as medidas aplicadas antes do acolhimento não foram suficientes para afastar o perigo em que as crianças e jovens se encontravam. Relativamente às medidas de acolhimento anteriores à atual/transferência, comparando o ano de 2018 com o de 2019, chega-se à conclusão que o número de crianças e jovens transferidas entre respostas de acolhimento é mais baixo no ano de 2019 (2.346) do que no ano de 2018 (2.520). As reentradas no sistema de acolhimento também são uma realidade, no ano de 2019 a decisão de reentrada ocorreu para 180 crianças e jovens, comparativamente com

o ano de 2018, refere-se que os números são inferiores. Sendo que a medida imposta mais visível antes da reentrada é o “apoio junto dos pais”.

A deslocalização geográfica de crianças e jovens em situação de acolhimento muitas vezes aponta para uma melhor aplicação das medidas de proteção, afastando-os do distrito ou ilha de residência do seu agregado familiar de origem. Esta medida está imposta para 1.374 crianças e jovens, mais 4% do que no ano de 2018, sendo a faixa etária dos 15 aos 17 anos a mais preocupante. Os distritos que mais acolhem crianças e jovens vindas de outros distritos são: Coimbra (212), Lisboa (148), Porto (137), Setúbal (131) e Beja (92). Por outro lado, os distritos que mais colocam crianças e jovens noutros distritos são: Lisboa (239), Leiria (125), Setúbal (120), Aveiro (81) e Santarém (80).

A situação jurídica das crianças e jovens em situação de acolhimento familiar e residencial pode-se agrupar em dois grupos: situação regularizada e situação por regularizar. No grupo das situações regularizadas estão inseridas as crianças e jovens a favor de quem se encontra decidida a aplicação de uma das medidas a executar em regime de colocação, pelas CPCJ ou pelos Tribunais e as crianças e jovens a favor de quem está decidida judicialmente outra figura jurídica no âmbito do processo tutelar cível e os jovens a favor de quem está decidida uma medida no âmbito do processo tutelar educativo. No grupo das situações jurídicas por regularizar estão as crianças e jovens que não se encontram ainda a coberto das garantias descritas ou cujos processos administrativos, de promoção e proteção ou tutelares cíveis mereceram decisões de arquivamento por parte das entidades competentes, mantendo-se as mesmas em acolhimento. Pode-se constatar que, no universo de crianças e jovens em situação de acolhimento apenas 57 se encontram com a respetiva situação jurídica por regularizar, menos do que no ano de 2018. Quanto às crianças e jovens em situação jurídica de acolhimento regularizada, pode-se observar que a medida mais aplicada é o acolhimento residencial, onde se encontram inseridos os CAT. Pode-se, ainda, acrescentar que as entidades responsáveis pela aplicação da medida de promoção e proteção são as CPCJ (com a decisão sobre 1.502 crianças e jovens) e Tribunais (com a decisão sobre 5.202 crianças e jovens). Os Tribunais designaram as equipas para acompanhamento da execução das medidas de promoção e proteção: Equipa Multidisciplinar de Assessoria Técnica aos Tribunais/Equipa de Assessoria Técnica aos Tribunais da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (4.834 crianças e jovens); Equipas Técnicas das Casas de

Acolhimento (175 crianças e jovens); Equipas de Adoção (178 crianças e jovens); e Outras entidades (15 crianças e jovens).

No tocante aos projetos de vida, é fulcral realçar que a definição destes são sempre pensando no superior interesse da criança, pode-se constatar que a maior parte das crianças e jovens tem projetos de vida definidos (6.441). As situações que não têm projeto de vida definido ou com projeto de vida definido, mas não concretizado (605), apresentam justificações para assim ser, como o acolhimento recente, a deslocalização ou a fuga. Os números apresentados são muito semelhantes ao do ano de 2018. Nos projetos de vida definidos para as crianças e jovens em situação de acolhimento, pode-se realçar a percentagem da “autonomização” (39%) e da “reintegração na família nuclear” (37%), de seguida o “acolhimento permanente” (9%), a “adoção” (8%), por sua vez a “reintegração na família alargada” (6%), a “confiança à guarda de 3ª pessoa” (1%) e, por fim, apadrinhamento civil (0,5%). Nas Casas de Acolhimento Generalistas, onde estão inseridos os CAT, foi definido o projeto de vida para 5.585 crianças e jovens, sendo que o que apresenta maior expressão é a “(re)integração na família nuclear” (2.259) nas faixas etárias mais novas. Pode-se notar que nas faixas etárias mais velhas o projeto de vida com mais peso é a “autonomização”. Comparando ao ano de 2018 pode-se observar um decréscimo nas medidas de “autonomização”, “adoção”, “(re)integração na família alargada” e “acolhimento permanente” e o único aumento visível é a “(re)integração na família nuclear”, com um aumento de 8%.

Quanto à duração do acolhimento, em média, as crianças e jovens permaneciam acolhidas nas diversas respostas de acolhimento durante 3,4 anos, menos do que em 2018 onde se encontrava com uma média de 4 anos. Especificamente no Acolhimento Residencial Generalista, 30% estão acolhidas há menos de 1 ano, 21% têm entre 2 a 3 anos de permanência, 20% têm 6 ou mais anos de acolhimento, 18% estão acolhidas há 1 ano e 12% têm entre 4 a 5 anos de acolhimento. De forma geral, por faixa etária, pode-se constatar que as mais novas se encontram durante menos tempo no acolhimento residencial generalista comparativamente com as mais velhas, justificando-se com os diferentes projetos de vida.

4.3. Características das crianças que cessaram a situação de acolhimento

Nesta parte do relatório é realizada uma descrição das crianças e jovens que cessaram a situação de acolhimento. Foram 2.476 crianças e jovens que cessaram o

acolhimento durante o ano de 2019, sendo que a faixa etária mais predominante é dos 18 aos 20 anos (35,9%), de seguida a faixa dos 15 aos 17 anos de idade (22%) e seguidamente a faixa etária dos 0 aos 3 anos (11,1%). De forma geral, as cessações de crianças e jovens do género masculino é sempre superior, exceto na faixa etária dos 10 aos 11anos, onde se inverte a tendência.

Das características particulares das crianças e jovens que cessaram a situação de acolhimento, realça-se que 868 crianças e jovens apresentavam problemas de comportamento (36%), bem como 11% apresentava problemas ao nível dos consumos de substâncias, nomeadamente nos jovens dos 15 aos 20 anos.

Quanto à escolaridade das crianças e jovens que cessaram a situação de acolhimento refere-se que 2.018 (82%) estavam a frequentar uma Resposta Educativa e Formativa, Creche e Educação Pré-Escolar. As crianças e jovens sem frequência escolar, com uma percentagem de 3% (75), são justificadas pelo curto tempo de acolhimento, por reorientação da modalidade e por deficiência grave ou doença crónica grave. O número de jovens que se encontram a trabalhar ou à procura de emprego subiu bastante em relação ao ano anterior.

No que toca à distribuição das crianças e jovens por resposta social que cessaram o acolhimento no ano de 2019, verifica-se que a grande maioria se encontrava em LIJ (48,9%) e em CAT (34,2%). Verificando-se um decréscimo de 13% nos LIJ em relação ao ano de 2018 e um crescimento de 7% nos CAT em relação ao ano anterior.

Em relação aos motivos da cessação do acolhimento, pode-se constatar que o principal motivo foi o regresso ao meio natural de vida, nomeadamente a reintegração junto dos pais/pai/mãe, tios/avós/irmãos, família adotante, pessoa ou família idónea e apadrinhamento civil, realidade que abrangeu 1.850 (75%) das crianças e jovens. Pode-se referir que especificamente no Acolhimento Residencial Generalista (LIJ, CAT e AE), as crianças regressam na sua maioria para junto da família biológica e nomeadamente 22% das crianças e jovens.

Relativamente ao tempo de permanência em situação de acolhimento, do universo das crianças e jovens que cessaram o acolhimento verifica-se que a maioria (582; 24%) permaneceram em acolhimento durante 4 a 5 anos, de seguida estão 576 (23%) com 1 ano de acolhimento. Assim, 461 estavam acolhidos há menos de 1 ano, sendo a maioria situados na faixa etária dos 15 aos 17 anos. O maior peso de cessação dá-se aos 18 anos

ou mais e encontravam-se com um tempo de permanência de acolhimento de 6 ou mais anos.

Quanto à situação jurídica após a cessação do acolhimento, pode-se verificar que 60% (1.490) das crianças e jovens cessaram o acolhimento com a aplicação subsequente de outra medida de promoção e proteção/tutelar/cível/figura jurídica e os outros 40% abandonam a situação de acolhimento sem aplicação de medida subsequente. A cessação por vontade própria a partir dos 18 anos de idade é o principal motivo para que não tenha sido aplicada qualquer medida subsequente (65,4%), os restantes motivos são: tribunal decidiu pela não aplicação de medida (13,2%); fuga prolongada (6,4%); situação durante o acolhimento não regularizada com consequente cessação do acolhimento não regularizado (4,4%); CPCJ decidiu pela não aplicação de medida (4,1%); foi atempadamente planificada e proposta revisão ou aplicação de medida antes do jovem atingir a maioridade (3,4%); e, por fim, cessação da tutela ou regulação do exercício das responsabilidades parentais por o jovem atingir a maioridade (3,1%). Fazendo uma análise comparativa dos anos 2018 e 2019 pode-se observar que a medida “apoio junto dos pais” continua a prevalecer com mais peso, embora se note um decréscimo no ano de 2019. Quanto ao último projeto de vida definido em acolhimento das crianças e jovens que saíram do acolhimento com medida/figura jurídica subsequente pode-se concluir que para a maioria destas crianças e jovens, os projetos de promoção e proteção delineados foram concretizados quando da cessação da medida. As entidades que garantem a continuidade dos acompanhamentos das crianças e jovens após a cessação da medida são: EMAT (864), CPCJ (222), Instituição de enquadramento (61), outra (36), Instituição de acolhimento (24) e RSI (3).

A rede social de apoio após a cessação de acolhimento para os 129 jovens que saíram do sistema com o projeto de autonomização é feita por: Apoio económico no âmbito da aplicação de medida em meio natural de vida (61%); Apoios eventuais de ação social (60%); RSI (12%); Centro/Serviços de emprego (45%); Habitação (29%); Apoio psicopedagógico (19%); Apoio alimentar (4%). Quanto aos recursos acionados para apoio ao agregado familiar que a criança ou jovem integrou após a saída da situação de acolhimento, num universo de 1.297 crianças e jovens, estes são: Apoios eventuais de ação social (17%); CAFAP ou equiparado (16%); RSI (10%); Serviços de saúde (26%); Serviços de saúde mental (7%); Centro/Serviços de emprego (6%). É acrescentado que no ano de 2019 o encaminhamento para as redes de apoio e suporte cresceu.

5. Os Centros de Acolhimento Temporário (Casas de Acolhimento)

O acolhimento institucional de crianças e jovens em perigo é uma medida de promoção e proteção presente na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). Na última revisão da LPCJP, o art.º 50.º sofreu alterações, nomeadamente nas casas de acolhimento que, desde 2018, passam a organizar-se por unidades especializadas, sendo elas:

- a) Casas de acolhimento para resposta em situações de emergência;
- b) Casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças ou jovens a acolher;
- c) Apartamentos de autonomização para o apoio e promoção de autonomia dos jovens.

Apesar desta nova terminologia, a utilização das terminologias CAT e LIJ ainda se mantêm em utilização.

No que diz respeito aos tipos de acolhimento residencial, encontravam-se previstos, na legislação portuguesa, antes da alteração da Lei n.º 26/2018, o acolhimento residencial de longa duração, em Lares de Infância e Juventude (LIJ) e o acolhimento por um curto período de tempo (não superior a seis meses), que ocorre em Centros de Acolhimento Temporário (CAT). No entanto, também é considerado que este período de tempo pode ser ultrapassado nas situações em que se justifique, como o retorno à família ou enquanto se procede ao diagnóstico da situação e à definição do encaminhamento (Lei n.º 147/99, artigo 50.º).

O Centro de Acolhimento Temporário (CAT) destina-se ao acolhimento de crianças e jovens em perigo, dos zero aos dezoito anos de idade, nos quais se englobam os casos em que as crianças ou jovens vivem entregues a si próprias, se encontram abandonados, sofrem de maus-tratos físicos, psicológicos ou sejam vítimas de abusos sexuais.

O CAT deve ser dotado de condições para o acolhimento de crianças e jovens o mais idêntico possível ao de uma habitação familiar e proporcionar momentos de inserção na comunidade recorrendo às estruturas locais, sobretudo no que diz respeito à educação, formação profissional, saúde, desporto e tempos livres (Instituto da Segurança Social, 2010). O acolhimento é visto como uma oportunidade positiva de desenvolvimento

apesar de se verificar fora do meio natural de vida da criança (Pinheiro, 2012). No entanto, é necessário ter em conta que “o processo de institucionalização de uma criança ou jovem pressupõe alguns riscos, que se não forem tidos em consideração, poderão prejudicar o efeito pretendido como medida de proteção das crianças” Camacho (2012).

Para responder às necessidades das crianças e jovens que se encontram nos CAT é necessário ter uma equipa técnica multidisciplinar, composta por um técnico de serviço social, um psicólogo e dois educadores sociais (Instituto da Segurança Social, 2010), com o propósito de serem “uma rede de apoio social e afetiva e fundamental para as crianças, uma vez que lhes possibilita condições de se desenvolver adequadamente” (Alexandre e Vieira, 2004). É de realçar, ademais, a importância da equipa educativa, relativamente aos cuidados diários e na participação da inserção das crianças e jovens na sociedade, capacitando-as na pertença a grupos da comunidade envolvente, como escolas, centros de saúde, hospitais, equipamentos para a prática de desporto, entre outros (Carneiro et al., 2005).

Segundo o Instituto da Segurança Social (2010) aquando do acolhimento de crianças e jovens, o CAT deve proceder ao diagnóstico de cada criança e jovem, bem como definir projetos de vida, propondo a inserção na vida familiar e social ou outro encaminhamento que seja o melhor para aquele caso. Deve, desta forma, assegurar o alojamento temporário garantindo a satisfação das necessidades básicas, bem como conceder apoio socioeducativo apropriado à idade e características de cada criança ou jovem. Para além disso, o CAT também deve promover a intervenção junto da família.

Ademais, o CAT tem como deveres: garantir uma alimentação variada, tendo em conta cada caso, de acordo com a indicação médica; respeitar a individualidade e a privacidade de cada criança e jovem; executar atividades que promovam um bom relacionamento entre crianças e jovens; proporcionar um ambiente calmo e agradável; garantir os serviços domésticos essenciais ao bem-estar, como a higiene da casa, refeições e tratamento de roupas. Deve, ainda, estimular o convívio entre as crianças e jovens e a sua família, amigos, com os funcionários do CAT e com a comunidade envolvente, assim como incentivar à participação dos familiares no apoio à criança ou jovem (Instituto da Segurança Social, 2010).

Capítulo III – O educador social e o seu papel no contexto residencial

1. O educador social

A Educação Social é uma área profissional relativamente recente em Portugal, estando a sua origem ligada aos problemas de desigualdade social imposta pela industrialização (Correia & Azevedo, 2013, citado por Correia et al., 2014).

Atualmente, a Educação Social ganhou espaço, uma vez que para além da educação formal, tem-se valorizado a educação não formal e informal. Assim, a Educação Social consiste num conjunto de saberes técnicos, teóricos, experienciais, descritivos ou normativos que integram a Pedagogia Social. Esta é caracterizada pelo seu âmbito social (intervenção no espaço sociocomunitário), bem como pelo seu carácter pedagógico (Petrus, 2000, citado por Senra-Varela, 2012).

Assim sendo, o educador social tem como papel ser um agente de mudança em contextos de exclusão social, inaptações sociais, bem como de ausência de bem-estar social. Este profissional deve responder às necessidades nos diversos contextos, contribuindo para o desenvolvimento comunitário. O educador social atua na promoção e integração social de pessoas ou grupos de pessoas em situação de risco ou em vulnerabilidade social, através de intervenção socioeducativa (Correia et al., 2014).

Azevedo e Correia (2013) referem que o trabalho do educador social também passa por apoiar os indivíduos com recursos materiais. A Educação Social compreende a atuação diante de indivíduos, grupos, comunidades, crianças, jovens, adultos e idosos com intuito de prevenção e reabilitação de problemas sociais (Azevedo, 2011). Segundo Timóteo (2013), a Educação Social não está apenas associada à perspetiva técnica e recreativa, mas também a uma perspetiva de intervenção social e pedagógica.

2. O papel do educador social em contexto de acolhimento residencial

O educador social deve ser capaz de identificar fatores de risco e de proteção, das crianças e das suas famílias; conceber e desenvolver intervenções de aconselhamento parental e pedagógico-educativo; acompanhar a intervenção da família; analisar o diagnóstico, de forma a que seja possível elaborar o plano de intervenção individual; e articular com a rede de agentes sociais de proteção, como a escola ou outras equipas, equipamentos ou instituições envolvidas no processo de intervenção da criança e/ou da família (Gomes, 2010).

Este profissional tem como funções principais no contexto de acolhimento residencial, segundo Gueifão et al. (2021): a elaboração e avaliação de programas existentes no centro; o acompanhamento no acolhimento da criança ou jovem; a produção de projetos de acompanhamento escolar e vocacional; a construção e execução de projetos no âmbito das atividades de lazer e tempo livre, tendo em conta o desenvolvimento, necessidades e limitações das crianças ou jovens; a conceção de espaços adequados à intervenção interdisciplinar; a planificação e execução de projetos de desenvolvimento de competências sociais, pessoais e emocionais; e, desenvolver planos de autonomia pessoal no acolhimento de crianças e jovens.

Desta forma, é de realçar que cabe, também, ao educador social proporcionar um acolhimento residencial de máxima qualidade possível, priorizando o interesse superior da criança e criando uma relação empática e de confiança com a mesma. Deste modo, o educador social, bem como as equipas técnica e educativa têm a responsabilidade de promover a integração social, preparar as crianças e jovens para a autonomia pessoal, prestar apoio adequado às famílias, elaborar e concretizar um projeto de vida, garantir a segurança e proteção, satisfazer as necessidades básicas das crianças e jovens, respeitar os direitos das crianças e jovens, bem como das suas famílias, garantir os cuidados de saúde adequados e, por fim, assegurar o percurso escolar ou alternativa educativa apropriado (Gomes, 2010).

Capítulo IV – Competências sociais

1. O conceito de competência social

O conceito de competência social é muitas vezes utilizado como sinónimo de aptidão social ou desempenho social, todavia refletem dinâmicas diferentes, no sentido em que a competência social é um conceito mais generalizado.

A aptidão social refere-se a um conjunto de comportamentos sociais do indivíduo para lidar de forma adequada às situações interpessoais. Segundo Gresham e Elliot (1984) as aptidões sociais incluem:

- Comportamentos interpessoais – aptidões utilizadas durante a interação social (por exemplo: oferecer ajuda ou pedir desculpa);
- Comportamentos relativos à criança – comportamentos autorreguladores que permitem à criança avaliar a situação social, selecionar a aptidão adequada e avaliar os seus efeitos (por exemplo: aceitar as consequências ou demonstrar um comportamento responsável);
- Aptidões relacionadas com o sucesso académico (por exemplo: ouvir o educador ou cumprir as regras da sala);
- Comportamentos assertivos (a falta destes comportamentos poderá conduzir a respostas mais agressivas ou de isolamento perante situações geradoras de stress);
- Aceitação pelos pares (por exemplo: pedir e dar informações ou convidar uma criança para participar numa atividade);
- Aptidões comunicativas (por exemplo: manter a atenção durante a conversa).

O desempenho social diz respeito à concretização de um comportamento ou sequência de comportamentos numa determinada situação social.

Desta forma, o conceito de competência social é mais abrangente, englobando as aptidões sociais, bem como o desempenho social. Há inúmeras definições, sendo que as mais comuns referem que a competência social consiste na capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através de estilos de comunicação adequados, de empatia pelo outro, do autocontrolo, da responsabilidade e da capacidade de resolução de problemas (Mc Fall, 1976). Caballo (1987) e Moreira (2004) referem que a competência social é um conjunto de comportamentos que o sujeito

apresenta, no seu espaço interpessoal, como sentimentos, desejos e opiniões, mostrando a capacidade de resolução de problemas imediatos, de maneira a se adaptar a dificuldades futuras.

Sucintamente, a competência social é a capacidade do indivíduo estabelecer relações interpessoais e criar interações com os outros adotando uma comunicação adequada, através do diálogo e do debate saudável; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do cumprimento das regras sociais; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outras capacidades (Lopes, R., Cruz, M. & Quinn, 2006).

2. Taxonomia das aptidões sociais

Caldarella e Merrell (1997) delinearão as seguintes dimensões das aptidões sociais:

- a) Dimensão das relações com os pares – aptidões sociais que expressam uma relação positiva com os pares (como interação social, empatia e participação social);
- b) Dimensão da autorregulação – crianças que refletem controlo emocional e cumprem ordens (como autocontrolo, independência social, conformidade e tolerância à frustração);
- c) Dimensão académica – crianças consideradas independentes e produtivas aos olhos do professor/educador (como ajustamento escolar, respeito pelas regras sociais da escola, orientação para as tarefas, responsabilidade académica);
- d) Dimensão da condescendência – aptidões sociais tais como cumprir regras sociais e partilhar (como cooperação social, competência e conformidade com as regras);
- e) Dimensão da assertividade – aptidões sociais que caracterizam a criança como extrovertida (como iniciativa social e ativador social).

3. Modelos conceituais das competências sociais

Existem quatro modelos que explicam o funcionamento e a estrutura das competências sociais: Modelo Sociocognitivo de Bandura; Modelo Cognitivo; Modelo de Processamento de Informação; Modelo Quadripartido.

1. O Modelo Sociocognitivo de Bandura enfatiza que a aprendizagem ocorre na socialização, através de um processo interativo entre os fatores do indivíduo e do

meio. A aprendizagem social é o resultado de etapas interrelacionadas que levam à aquisição de competências e à manifestação comportamental: motivação, esforço, persistência e autoeficácia. Sucintamente, este modelo enfatiza o indivíduo como agente ativo na construção do mundo.

2. O Modelo Cognitivo refere que a cognição humana é constituída por um sistema hierárquico que surge das interações e dos estímulos recebidos que permitem interpretar e codificar o mundo. As cognições sociais (esquemas, crenças e pensamentos automáticos) desempenham um papel fulcral na aquisição e no desempenho das aptidões sociais. A criança possui no seu reportório padrões de interação adequados, mas, por vezes, reage de forma inapropriada como consequência do seu estilo de funcionamento (Elliot & Gresham, 1987).
3. O Modelo de Processamento de Informação considera que o processamento da informação é o processo que explica a interação entre as cognições, as emoções e os comportamentos. As respostas emocionais e comportamentais são como uma hierarquia, no sentido em que o processamento de informação é o culminar de um conjunto de processos mentais interdependentes (Crick & Dodge, 1994).

Um dos modelos mais relevantes na literatura é o modelo de processamento de informação social de Crick e Dodge (1994). Segundo os autores, o processamento de informação ocorre em seis etapas mentais que antecedem a manifestação do comportamento social (Crick & Dodge, 1994):

- 1ª etapa - Identificação e análise da informação social existente e dos estímulos internos (ativação fisiológica e dimensões emocionais);
- 2ª etapa - Representação e interpretação da informação;
- 3ª etapa – Clarificação e seleção dos objetivos;
- 4ª etapa – Construção ou acesso às possíveis respostas;
- 5ª etapa – Avaliação da resposta e tomada de decisão;
- 6ª etapa – Implementação da resposta que pode ser comportamental ou verbal.

As etapas 1 e 2 dizem respeito a processos cognitivos relacionados com o problema. Na etapa 3 estão representados os processos motivacionais e as etapas 4 e 5 envolvem processos cognitivos acerca da resposta. A etapa 6 diz respeito à implementação da resposta-realização do comportamento, sendo que as emoções atravessam todas as fases. As competências socioemocionais incluem a capacidade

para codificar, interpretar e raciocinar sobre as informações sociais e emocionais e estão intrinsecamente ligadas ao comportamento no contexto das interações interpessoais (McKown, Gumbiner, Russo & Lipton, 2009).

4. O Modelo Quadripartido é perspectivado como uma integração dos diversos fatores envolvidos no ajustamento psicológico de crianças e jovens, nomeadamente a resiliência, fatores de proteção, aptidões sociais, domínio, coragem, autoestima e competência social. O modelo foca-se nas competências e não nas fraquezas dos indivíduos (DuBois & Felner, 1996).

Existem quatro componentes associados a este modelo:

- a. Aptidões cognitivas - processamento de informação, tomada de decisão, crenças e estilo de atribuição;
- b. Aptidões comportamentais - assertividade, negociação, aptidão de conversação, comportamento pró-social e aptidões de aprendizagem;
- c. Competências emocionais - capacidade de regulação afetiva e de relação, aptidão para estabelecer relações positivas;
- d. Motivação e expectativas - estrutura de valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção de autoeficácia e autocontrolo.

4. A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson

A teoria do desenvolvimento psicossocial segundo Erikson (1968, 1976) tem como ideia base que o desenvolvimento é dependente da interação do indivíduo com o meio em que está inserido, ou seja, esta teoria pretende explicitar os comportamentos esperados em relação às competências desenvolvidas em cada fase. Este desenvolvimento ocorre através de oito estádios ou fases estruturadas, em cada fase há uma crise que deverá ser ultrapassada para prosseguir para a fase seguinte. As fases definidas por Erikson são:

1. Confiança/Desconfiança (0-18 meses)
2. Autonomia/Dúvida e vergonha (18 meses-3 anos)
3. Iniciativa/Culpa (3-6 anos)
4. Indústria (produtividade)/Inferioridade (6-12 anos)
5. Identidade/Confusão de identidade (puberdade e adolescência)
6. Intimidade/Isolamento (adulto jovem)
7. Generatividade/Estagnação (adulto)
8. Produtividade/Desespero (maturidade)

Destas, por terem sido o alvo da intervenção neste estágio, serão abordadas especificamente as fases três e quatro.

Na fase três, “Iniciativa/Culpa”, que ocorre entre os 3 e os 6 anos de idade, a criança já deve ser capaz de distinguir o que pode e o que não pode fazer. A criança começa a experimentar os diferentes papéis nas brincadeiras em grupo, imita o adulto e começa a desenvolver a consciência de ser “outro”, ou seja, que é uma pessoa independente. Esta consciência promove o desenvolvimento da linguagem, das capacidades motoras e da imaginação. Sendo que a “questão-chave” da crise deste estágio é “*Sou bom ou mau?*”, onde a virtude social desenvolvida é o propósito (Erikson, 1976).

Neste período pré-escolar, as competências sociais desenvolvidas incluem a capacidade de se separar das figuras de vinculação e começarem a envolver-se em atividades com os pares. Nesta fase, se a criança conquistou um sentimento de iniciativa, irá tornar-se ávida por aprender e fazer, bem como cooperar com as outras crianças Erikson (1968).

Na fase quatro, “Indústria (produtividade)/Inferioridade” a criança, com a entrada na escola, começa a desenvolver o sentido de competência, de capacidade de produção. Nesta fase, caso a criança não tenha desenvolvido anteriormente a confiança, a autonomia e a iniciativa, não conseguirá sentir-se capaz. O sentimento de inferioridade pode criar bloqueios cognitivos e descrença nas suas próprias capacidades. É uma etapa importante para a integração escolar, nomeadamente no desenvolvimento das relações interpessoais com os pares. A “questão-chave” nesta fase é “*Sou bem sucedido ou sou incompetente?*”, onde a virtude social desenvolvida é a competência (Erikson, 1976). Quando a criança desenvolve um sentimento de inferioridade, sente que não é capaz, sente “que não presta para nada” (Erikson, 1968).

Nesta fase, as atividades já são mais estruturadas e seguem um conjunto de regras mais complexas. Ser capaz de seguir as regras, tal como ser capaz de lidar com a competição são competências sociais fulcrais nesta etapa.

Capítulo V – Emoções e inteligência emocional

Como defende Damásio (2013), “ao longo da maior parte do século XX, a emoção não foi digna de crédito nos laboratórios. Era demasiado subjetiva (...), fugidia e vaga (...) não era racional, e estudá-la também não era” (p.59). Por este motivo, é complexo existir um consenso na definição do conceito “emoção”. Assim, cada autor apresenta a sua perspetiva quanto a este conceito.

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

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

As emoções são respostas a estímulos ou momentos que interferem numa pessoa. As respostas emocionais ocorrem em três níveis, sendo que o primeiro é o mais básico e abrange reacções neurofisiológicas e bioquímicas aos estímulos (como o processo corporal regulado pelo sistema nervoso autónomo e respostas neuronais). O segundo nível é comportamental, ou seja, as emoções são manifestas nas ações (incluindo as “expressões faciais e comportamentos como chorar, olhares sombrios, afastamento das interações com os outros, ações desafiadoras e respostas adiadas”). Por fim, o terceiro nível, diz respeito à parte cognitiva e implica a linguagem, uma vez que é através desta que rotula as suas emoções (Webster-Stratton, 2018).

Segundo Damásio (2013) as emoções podem ser divididas em três grupos. O primeiro grupo são as “emoções primárias” onde estão inseridas as emoções básicas ou elementares como a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a raiva e a surpresa. Estas emoções são respostas químicas e neurais produzidas quando o cérebro recebe um estímulo, são chamadas de “reflexas”. O segundo grupo são as “emoções secundárias ou sociais”, onde estão inseridas as emoções como culpa, vergonha, gratidão, simpatia, compaixão, orgulho, inveja, desprezo, espanto. Neste grupo as emoções são mais complexas e estão dependentes de vários fatores e variáveis socioculturais. Por último, o terceiro grupo diz respeito às “emoções de fundo”, onde estão agregadas as emoções como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão.

Arriaga e Almeida (2010) referem que cada emoção apresenta uma resposta diferente. Por exemplo, no comportamento expressivo (como as expressões faciais, as vocalizações e a linguagem corporal), nos indicadores fisiológicos (tais como a respiração, a frequência cardíaca, a pressão sanguínea, a atividade eletrodérmica e atenção muscular) e nos indicadores neurológicos (como potenciais evocados) (p.64).

Para Goleman (2009) a “inteligência emocional” é a capacidade do indivíduo na identificação dos próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar, de saber gerir as suas emoções e os seus relacionamentos.

Segundo Mayer e Salovey (1997) este conceito compreende competências fundamentais como a capacidade do próprio indivíduo de perceber e exprimir as suas emoções, a capacidade de compreender as próprias emoções e as dos outros e a capacidade de gerir as próprias emoções e as dos outros. Estes autores propõe um modelo com quatro fases onde o indivíduo deve em primeiro lugar identificar as emoções em si e nos outros. Depois disto, deve compreender estas emoções em si e nos outros e perceber como influenciam ou condicionam o comportamento. De seguida, deve ser capaz de raciocinar, refletir no momento em que estas emoções ocorreram e, por fim, deve fazer a gestão das emoções.

Damásio (2013) é um dos autores que defendem que “podemos educar as nossas emoções” (p.71). Por sua vez, Martineaud e Engelhart (2002) referem que a “inteligência emocional” é a capacidade para ler os nossos sentimentos, controlar os nossos impulsos, raciocinar e permanecer calmos quando confrontados com certas situações, mantendo sempre a capacidade de escuta ativa.

Desta forma, a “inteligência emocional” abarca várias competências emocionais que nos permitem lidar de forma funcional com diversas situações com as quais somos confrontados.

Boccardo, Sasia e Fontela (1999), apresentam um modelo com cinco dimensões de competências para desenvolver a inteligência emocional: autoconsciência emocional (reconhecimento das próprias emoções com vista à tomada de decisões adequadas em situações de tensão emocional); autocontrolo emocional (lidar com as emoções e sentimentos de forma adequada a qualquer conjuntura para a superação ou resolução de problemas); automotivação (canalizar as emoções de forma a procurar soluções, não apenas na resolução de problemas mas também na realização de objetivos ou sonhos); reconhecimento das emoções dos outros (capacidade de se colocar no lugar dos outros e

compreender as suas necessidades, trata-se de desenvolver a empatia); e, aptidão para as relações interpessoais (bem se relacionar e cativar a afeição dos outros).

O modelo referido por Martineaud e Engelhart (2002) que contempla cinco dimensões para avultar a inteligência emocional consiste em melhorar as seguintes competências emocionais: autoconhecimento (reconhecer a própria emoção); gerir o humor (de forma a diminuir a angústia, a depressão e a ansiedade); automotivação (agindo de forma otimista face às dificuldades e desafios); controlo dos impulsos (face às situações problemáticas); abertura e aceitação dos outros (utilizando a empatia).

Elias, Tobias e Friedlander (1999) apresentam como fatores da inteligência emocional: ter consciência das próprias emoções e das dos outros; revelar empatia e compreensão pelos pontos de vista dos outros; controlar os impulsos emocionais; definir objetivos positivos, elaborar planos para a sua realização e utilizar competências sociais.

O modelo de Rovira (1998) engloba doze competências da inteligência emocional, sendo elas: valorizar os aspetos positivos; ter capacidade de autoanálise para o reconhecimento das próprias emoções; aptidão para expressar as próprias emoções; autocontrolo emocional; empatia; capacidade de tomar decisões adequadas, integrando a razão e a emoção; automotivação; autoestima; capacidade de saber dar e receber; capacidade de dar sentido à vida; capacidade de superar situações difíceis, sendo resiliente; e, por último, aptidão para integrar aspetos cognitivos e emocionais.

Capítulo VI – Os programas Anos Incríveis: o Teacher Classroom Management Program

1. Os programas Anos Incríveis

As estratégias e temáticas abordadas neste projeto de estágio foram inspiradas na filosofia dos programas “Anos Incríveis”, uma vez que estes são *evidence based*, ou seja, com provas de eficácia em diferentes países do mundo, incluindo em Portugal. No entanto, foram adaptadas às circunstâncias, através da disponibilização de folhetos informativos numa primeira fase, uma vez estava a trabalhar remotamente, sem acesso direto às crianças nem às equipas técnica e educativa e posteriormente adaptadas às atividades presenciais.

Os programas “Anos Incríveis”¹, criados por Carolyn Webster-Stratton oferecem uma variedade de estratégias para grupos que se enquadram em três focos: programas para pais, programas para crianças e programas para professores/educadores.

Todos estes programas são baseados em evidência, pois as investigações demonstram que os comportamentos dos participantes melhoraram até 80%. Constatou-se que os programas são eficazes na promoção das habilidades de gestão para professores/educadores e pais, melhorando as competências socioemocionais das crianças/jovens, a regulação emocional e a prontidão escolar, além de reduzir os problemas de comportamento.

Os processos principais utilizados nos programas são: a definição de metas pessoais; práticas de dramatização; autorreflexão; e feedback do facilitador e atividades em casa ou em sala de aula.

Os facilitadores dos programas utilizam vídeos como recurso de incentivo à discussão em grupo, tendo em vista a solução de problemas e a partilha de ideias. Pais e professores/educadores recebem atividades para praticar com as crianças e informações esquematizadas relevantes para colocar nas suas casas.

Os “Anos Incríveis” dividem-se, como supramencionado, em vários programas, destinados a diferentes públicos-alvo. No caso dos pais os programas são:

- Os programas *Incredible Years Baby e Toddler* pensados para os pais de crianças até aos três anos de idade. O programa *Baby* é um programa

¹ Informação disponível em <http://www.incredibleyears.com/>

específico para pais de bebês até aos doze meses, enquanto o programa *Todller* abrange os pais de crianças entre um e três anos de idade;

- O *Incredible Years Preschool Basic*, utilizado com pais de crianças entre três e seis anos de idade. Este programa está traduzido em português;
- O *Incredible Years School Age Basic*, um recurso para pais de crianças entre os seis e os doze anos. Caso seja mais adequado, há um programa específico para pais com crianças entre os seis e os oito anos de idade;
- O *Incredible Years School Readiness*, destinado a pais com crianças a frequentar o pré-escolar com idades entre os três e os cinco anos;
- O *Incredible Years Advanced* oferecido a pais de crianças entre os quatro e os doze anos de idade, que já tenham participado num grupo de pais da série *Basic*;
- O *Incredible Years Attentive Parenting*, um programa “universal” para pais de crianças entre os dois e os seis anos, subdividido em grupos de crianças entre os dois e os quatro anos e grupos de crianças entre os cinco e os seis anos.
- O *Autism Spectrum & Language Delays*, um programa para pais de crianças entre os dois e os cinco anos de idade com espectro do autismo ou atrasos na linguagem.
- O *Primary Care*, destinado a profissionais de cuidados primários para suportar pais com bebês, desde o nascimento até aos nove meses de idade.

Destinado às crianças/jovens, os programas disponíveis são os seguintes:

- *The Classroom Dinosaur Curriculum*, um programa de prevenção projetado para ser utilizado por professores/educadores ou outros adultos que trabalhem com alunos ou outros grupos de crianças entre os três e os oito anos de idade. Este programa inclui lições para três níveis que os professores escolherão o que melhor se adequa ao nível do desenvolvimento da criança;
- *The Small Group Dinosaur Therapy Curriculum*, um programa de tratamento pensado para uso de terapeutas que trabalham com crianças entre os quatro e os oito anos de idade, com problemas de saúde

mental, incluindo Perturbação de Oposição e Desafio, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e/ou problemas de internalização.

Por último, os programas destinados a professores/educadores são:

- O *Teacher Classroom Management Program (TCM)*, desenvolvido para treinar educadores de infância, professores e outros adultos que trabalham com crianças entre os três e os oito anos de idade. Este programa está traduzido para português;
- *The Incredible Beginnings Program* destinado tanto a professores como a cuidadores de crianças entre um e cinco anos de idade.

Os programas “Anos Incríveis” encontram-se implementados em diferentes países. Em Portugal é dada formação nos únicos dois programas que foram traduzidos para português: O Básico para pais e o TCM para educadores/professores. Existem cerca de 510 facilitadores formados nesses programas².

2. O Teacher Classroom Management Program

Este nosso projeto de intervenção foi baseado nos princípios dos programas “Anos Incríveis”, nomeadamente no programa para educadores, o *Teacher Classroom Management (TCM)*. Este programa tem como objetivos dotar os educadores de estratégias que lhes permitam gerir da melhor forma as suas salas, bem como promover competências de um educador pró-ativo, utilizando práticas positivas e métodos disciplinares eficazes, de forma a promover competências sociais, emocionais e académicas nas crianças (Webster-Stratton, 2018).

2.1. Construção de relações positivas com as crianças

Webster-Stratton (2018) refere que é fulcral construir relações positivas com as crianças. O primeiro passo para a construção de relações positivas é conhecer individualmente as crianças, o seu temperamento, a sua personalidade, os seus interesses, bem como a situação familiar ou a sua cultura. Outro dos passos mais importantes é ouvir as crianças, os seus sentimentos, as suas perceções, as suas experiências e preocupações. As crianças sentem-se especiais e valorizadas ao serem ouvidas (Webster-Stratton, 2018).

² Informação disponível em <http://www.incredibleyears.com/>

A construção de uma relação positiva com as crianças deve ter como base a confiança. A confiança estabelece-se ao longo do tempo, e a equipa educativa deve demonstrar que está lá sempre que a criança necessita e fará tudo para a poder ajudar. “As crianças difíceis irão precisar de enormes doses de apoio e atenção antes de confiarem plenamente no educador – porque as crianças difíceis, provavelmente, receberam enormes doses de respostas negativas no passado, como resultado do seu comportamento” (Webster-Stratton, 2018).

O educador deve mostrar que confia nestas crianças mais difíceis, pode utilizar estratégias como colocar alguma responsabilidade sobre elas ou atribuir-lhes uma tarefa de ajudar outro colega em algo que sejam bons a fazer (pode ser algum desporto, pintura, etc.). Dar oportunidade de escolha às crianças é outra forma de construir relações positivas (Webster-Stratton, 2018).

2.1.1. O brincar

Uma das formas de construir relações positivas é através de momentos de brincadeira, desta forma, o educador deixa de estar numa posição hierárquica, sendo que o educador deve seguir as pistas da criança. Estes momentos servem para construir a intimidade e a confiança, bem como a cooperação. As crianças aprendem através do jogo, pois podem experimentar papéis, correr riscos, colocar ideias em prática e partilhar pensamentos e sentimentos. (Webster-Stratton, 2018).

O adulto deve recorrer ao “*sustained shared thinking*”, de forma a estender a aprendizagem da criança para além do seu nível de desenvolvimento real. Este papel deve ser sustentado numa relação individual de interação e apoio, através de comentários descritivos, onde o educador comenta e expande o que a criança diz, atribuindo significado ao que a criança faz. O cuidador deve centrar-se no processo e não no resultado final (Gaspar, 2018).

Para a brincadeira ser eficaz o educador não deve impor regras e ordens, deve seguir as ideias e instruções da criança, isto irá estimular a sua imaginação, permitindo que o educador mostre respeito pelas suas ideias. Desta forma, mediante a modelação, a criança irá, também, obedecer ao educador. O brincar também contribui para a reciprocidade da relação, uma relação mais estreita e significativa. O educador deve adotar uma postura de espetador atento, observando e elogiando os esforços da criança. Para além disto, de forma a dotar a criança de competências académicas, sociais e

emocionais, o educador deve recorrer ao uso de comentários descritivos, ao invés de fazer perguntas (Webster-Stratton, 2018).

O educador assume um papel de “treinador social”, através dos momentos de brincadeira podem ser abordadas inúmeras competências sociais, tais como: partilhar; esperar pela sua vez; trabalho de equipa; ouvir o que o amigo diz; aceitar sugestões do amigo; pedir autorização; dar e aceitar sugestões; ajudar; agradecer; usar um tom de voz simpático; cooperar; desculpar/perdoar; modelar comportamento socialmente adequados (Gaspar, 2018).

O educador pode, também, assumir um papel de “treinador académico” que trabalha competências e conceitos académicos, tais como: cores; sequência numérica; formas: redondo, quadrado, círculo, triângulo; tamanhos: comprido/curto, alto/baixo, maior que/menor que; posições: em cima/em baixo, ao lado, perto de, atrás de; concentração; atenção; paciência; persistência (Gaspar, 2018).

Além destes papéis, o educador ainda pode assumir um papel de “treinador emocional” através da brincadeira, apresentando sentimentos/literacia emocional, tais como: frustração; orgulhoso; confiança; paciência; felicidade; curioso; desculpar/perdoar; modelar “auto-diálogo emocional” e partilha de sentimentos e emoções (Gaspar, 2018).

2.2. O educador pró-ativo (regras, rotinas e ordens)

De forma a prevenir problemas de comportamento, o educador deve adotar uma postura pró-ativa. Não deve reagir aos problemas de comportamento quando eles surgem, deve antecipar, criando medidas pró-ativas para os evitar. Devem ser definidos horários, rotinas, limites e regras para as crianças se sentirem calmas e seguras. Posto isto, um dos passos a seguir para evitar comportamentos inadequados é a criação de um ambiente previsível e seguro, com horários e rotinas definidos, transições organizadas e orientações claras e na positiva (Webster-Stratton, 2018).

As regras devem ser claras, descrevendo os comportamentos que queremos ver observados. Para além disto, devem, também, estar afixadas, para que seja de fácil observação a todos. É importante que as regras sejam discutidas, apresentadas e praticadas com as crianças, bem como definir consequências para o incumprimento das mesmas (Webster-Stratton, 2018).

Outro dos passos importantes para um educador ser pró-ativo é o estabelecimento de rotinas previsíveis e planeamento da transição das mesmas ordeiramente, através da antecipação para o que irá acontecer de seguida. Estas rotinas devem estar expostas, por exemplo, através de planos diários com imagens associativas das tarefas e respetivos horários. “A incerteza quanto às rotinas conduz a problemas de comportamento, enquanto as rotinas previsíveis ajudam a preveni-los” (Webster-Stratton, 2018).

Quanto às ordens, é fulcral entender que o seu número deve ser reduzido. Estar constantemente a dar ordens na sala irá aumentar os problemas de comportamento (Brophy, 1996 citado por Webster-Stratton, 2018). As ordens devem ser dadas uma de cada vez, para se evitar a sobrecarga de informação. Ainda, o educador deve ter especial atenção quanto ao uso de ordens realistas, que as crianças sejam capazes de fazer, consoante o seu desenvolvimento, recorrendo ao uso de ordens clara e bem explícitas, evitando as ordens em tom de pergunta. As ordens devem, também, ser feitas na positiva (Webster-Stratton, 2018).

Por vezes, não é necessário verbalizar as regras, rotinas ou ordens, para que estas sejam cumpridas, basta utilizar sinais não-verbais ou redireccionamentos físicos, previamente combinados com as crianças (Webster-Stratton, 2018).

Desta forma, com recurso às estratégias supramencionadas, o educador torna-se num sujeito pró-ativo, evitando os problemas de comportamento ou a escalada dos mesmos.

2.3. Promover o comportamento positivo (elogios, encorajamentos/incentivos e recompensas)

A investigação diz-nos que um educador dá três a quinze vezes mais atenção aos comportamentos inadequados do que aos adequados, mas é fulcral perceber que a atenção positiva tem mais impacto na mudança dos comportamentos das crianças (Martens & Meller, 1990; Wyatt & Hawkins, 1987, citado por Webster-Stratton, 2018). “Os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do educador constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio. Esta forma de atenção dada aos comportamentos positivos reforça e estimula as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver” (Webster-Stratton, 2018).

Para tornar mais eficazes os elogios e os incentivos, é necessário: ser específico, na medida em que é mais eficaz que o elogio seja descritivo do comportamento adequado;

mostrar entusiasmo, sublinhando as descrições claras, as expressões faciais e o toque físico positivo; elogiar e incentivar os esforços e progressos da criança, dando enfoque ao processo e não apenas ao resultado final; promover o autoelogio da criança, facultando o reconhecimento dos sentimentos de realização da criança; evitar associar o elogio ao sarcasmo, ou seja evitar a punição ou a crítica no processo de reforço; elogiar e incentivar comportamentos sociais e acadêmicos, devem ser elogiados de igual forma as competências sociais, cognitivas e comportamentais; elogiar as crianças difíceis com mais frequência, de forma a que elas percebam que têm mais atenção se apresentarem um comportamento adequado; lembrar-se das crianças tímidas; definir comportamentos específicos para elogiar e incentivar, conforme as necessidades de cada criança, planejando sistematicamente o reforço de certos comportamentos; usar o elogio de proximidade, redirecionando as crianças distraídas para o comportamento esperado; usar elogios não contingentes, ou seja, para além dos elogios imediatamente após o comportamento adequado, também devem ser feitos elogios de encorajamento; ter expectativas positivas para todas as crianças, como forma motivadora para as crianças; usar elogios gerais com grupos de crianças, ou seja, por vezes não focar apenas numa criança, mas sim no grupo todo; reconhecer a dificuldade de aprender coisas novas, mostrando empatia; incentivar as crianças a elogiarem-se umas às outras, promovendo esta competência social; usar incentivos não verbais, através de sinais não verbais, como piscar o olho ou colocar o polegar para cima; reconhecer que o comportamento não tem de ser perfeito para merecer elogios, elogiando o processo e não apenas o produto; circular pela sala, procurando comportamentos para elogiar; por fim, duplicar o efeito, com a ajuda de outro adulto na sala, apoiando-se mutuamente no uso de elogios (Webster-Stratton, 2018).

Quando o comportamento a apreender decorre de um processo mais difícil e lento, o recurso a recompensas é uma estratégia eficaz. Utilizando recursos materiais palpáveis, a motivação e a relação positiva com a criança aumenta. O impacto é maior quando a recompensa social é combinada com a recompensa material, na medida em que a recompensa social é utilizada para motivar o esforço da criança e a recompensa material é usada para reforçar a conquista de um objetivo específico. Sendo que este programa de recompensas deve ser planeado previamente (Webster-Stratton, 2018).

Deve ser identificado, em primeiro lugar, apenas um ou dois comportamentos que queremos ver aumentado, sendo que pode ser definido e adaptado a todo o grupo ou

individualmente. A seleção da recompensa, deve ser sempre planeada e discutida previamente com as crianças, sendo que esta só deverá ser dada após o comportamento esperado se observar. Por vezes, recompensa-se a ausência de comportamento negativo em lugar do comportamento positivo desejado, o que deve ser evitável. Os comportamentos “quase” alcançados não devem ser recompensados, mas o elogio deve ser contínuo, pelo esforço. A recompensa material deve ser sempre combinada com a recompensa social, através de elogios, encorajamentos e incentivos. Na escolha das recompensas tem de se ter em conta que todas as crianças são diferentes, ou seja, o que resulta com uma, pode não resultar com outra, as recompensas devem ser individualizadas o mais possível (Webster-Stratton, 2018).

2.4. Gerir os comportamentos inadequados (ignorar, redirecionar, consequências naturais e lógicas)

As consequências para o comportamento inadequado devem seguir a “lei da intervenção menos disruptiva”, ou seja, as consequências devem estar hierarquicamente organizadas, da intervenção menos para a mais disruptiva.

Um das principais estratégias para a redução de comportamentos inadequados é o ignorar, uma vez que as crianças deixam de ter a atenção que desejam. Contudo, os comportamentos a ignorar não devem colocar em risco o bem estar da criança ou dos outros. Devem ser comportamentos como as birras, os gritos, os amuos, etc. É de realçar que quando se está a utilizar esta estratégia, deve-se evitar qualquer contacto visual, bem como evitar expressões faciais e perceber que antes de melhorar, o comportamento vai piorar bastante, mas não se deve ceder, visto que se o cuidador cair no erro de dar atenção, a criança vai perceber que se aumentar o seu mau comportamento, vai conseguir o que quer. Por vezes é necessário utilizar a estratégia do ignorar seletivo, ou seja, quando a criança está a realizar uma atividade, mas a lamentar-se, o comportamento de birra deve ser ignorado e o da realização da atividade deve ser reforçado e elogiado (Webster-Stratton, 2018). É fundamental realçar que o que se está a ignorar é o comportamento disruptivo e não a criança.

Outra das estratégias é o redirecionar, devendo ser utilizado em crianças que estão distraídas, através de sinais não verbais, de expressões faciais ou de contacto físico. Esta estratégia é eficaz porque evita a distração das outras crianças e diminui a atenção aos comportamentos negativos (Webster-Stratton, 2018).

As consequências negativas devem ser um recurso para quando as estratégias de ignorar e redirecionar não se aplicam, estas devem ser consistentes, aplicadas imediatamente após o comportamento disruptivo, adequadas à idade da criança, não violentas, apresentadas como uma escolha que a criança fez, bem como relacionadas com o comportamento. As consequências têm melhor resultado quando há uma relação entre o comportamento inadequado e a sua consequência.

As consequências naturais são resultado do comportamento inadequado, sem intervenção do adulto, por exemplo, se a criança estraga um brinquedo, a consequência natural é ficar sem ele, pois já não se encontra em condições.

Por sua vez, as consequências lógicas são aplicadas pelo adulto, de forma logicamente relacionada com o comportamento da criança, por exemplo, se uma criança risca a parede com lápis de cor, a consequência lógica seria ter de limpar a parede (Webster-Stratton, 2018).

2.5. Leitura CARE

Os momentos de leitura são uma estratégia para promover as competências académicas, mas também para promover as competências sociais e emocionais das crianças. Para uma leitura atenta e criativa (expressa na sigla CARE pela autora do programa) devem ser seguidos quatro passos: comentar e fazer comentários descritivos sobre as imagens (C); fazer perguntas abertas (A); responder com elogios e encorajamentos às ideias e respostas das crianças (R); e, expandir o que as crianças lhe dizem (E) (Webster-Stratton, n.d.).

2.6. Promover a autorregulação emocional

Segundo Webster-Stratton (2018), a regulação emocional diz respeito “à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem”. A desregulação emocional ocorre quando um sujeito apresenta respostas emocionais fora de controlo. No caso das crianças, estas respostas representam-se em problemas de comportamento, como raiva e agressão.

A regulação emocional é uma aquisição que a criança vai fazendo ao longo do seu desenvolvimento. A regulação inicial é fornecida pelo meio ambiente, através da ajuda dos cuidadores. Na transição da primeira infância para a infância, a criança começa a

verbalizar as suas emoções, dando-se um amadurecimento do sistema de autorregulação emocional, no entanto, é fulcral a importância dos cuidadores, nomeadamente porque é um processo prioritariamente reflexo. Na passagem da pré-escola para a idade escolar, a criança começa a ter mais responsabilidade de autorregulação, com menos intervenção de um adulto. Todavia, o adulto é importante, porque a regulação emocional deixa de ser um processo reflexo e passa a ser reflexivo (Webster-Stratton, 2018).

Assim sendo, há estratégias que os educadores devem ter em conta de forma a promover a autorregulação das crianças, tais como: encorajar a conversa sobre emoções, exprimir as suas próprias emoções, utilizar jogos e atividades lúdicas para promover o uso da linguagem sobre as próprias emoções e as emoções dos outros, ensinar estratégias autocalmantes e de relaxamento, ensinar o auto diálogo positivo e ensinar a “técnica da tartaruga” para gerir a raiva (Webster-Stratton, 2018).

A empatia deve ser treinada, para evitar ou tentar solucionar os conflitos de partilha de brinquedos, com a promoção da consciência da criança para os sentimentos e perspetivas dos outros. Este treino pode ser feito através de jogos ou dramatizações que levem a reflexões sobre a problemática.

Parte II – Estágio Curricular

Capítulo VII - Enquadramento Institucional

1. Cáritas Diocesana de Coimbra

A Cáritas Diocesana de Coimbra, implantada desde a década de cinquenta do século XX, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que fornece suporte às comunidades nos âmbitos social, saúde, educação e pastoral, em cinco distritos da região Centro (Coimbra, Aveiro, Leiria, Santarém e Viseu), com atual direção desde novembro de 2020 pelo Professor Doutor Manuel de Jesus Antunes (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.)

A Cáritas desde sempre pretende acompanhar e responder às necessidades da comunidade, recorrendo a uma metodologia assente no diálogo, na cooperação e no trabalho em rede. Esta IPSS conta com mais de 120 respostas sociais na área geográfica da Diocese de Coimbra como na Educação (infância, tempos livres); na Saúde (ambulatório, internamento); na Ação Social, Família e Comunidade (crianças e jovens em risco, idosos, VIH/sida, toxicodependência, sem-abrigo, intervenção comunitária), conta também com Serviços como formação, clínica, lavandaria, colónia de férias e, ainda, Ação Pastoral (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.).

A missão da Cáritas é “ser um instrumento da Igreja, na área geográfica da diocese de Coimbra, para promover e defender a dignidade humana à imagem de Jesus Cristo”, com reforço da sua visão que se apresenta como “uma referência diocesana e nacional pela qualidade e capacidade de ser pioneira nos serviços que presta à comunidade de forma próxima, reflexiva e sustentável” (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.). A Cáritas Diocesana de Coimbra assenta a sua missão em inúmeros valores, tais como: Humanização (intervenção pensada na pessoa e na comunidade, salvaguardando os seus direitos, liberdades e garantias); Profissionalismo (rigor técnico, competência e consistência); Compromisso (compromete-se com determinação, persistência, empreendedorismo, disponibilidade, entrega, entreaajuda e lealdade); Transparência (intervenção a partir da realidade e com o propósito final da sua visão ser perceptível); Caridade (intervenção com base no amor ao próximo, na assistência, promoção, desenvolvimento e transformação das estruturas); Universalidade (responde a todas as pessoas independentemente da nacionalidade, etnia, religião ou proveniência social); e

Criatividade (inovação nas respostas com flexibilidade e transdisciplinaridade) (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.).

2. O CAT – Centro Social Nossa Senhora dos Milagres

De entre as inúmeras instituições pertencentes à CDC destacamos o Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres, onde está inserida a Casa de Acolhimento Temporário, agora denominada por Casa de Acolhimento Residencial onde realizámos o estágio curricular. Este Centro foi fundado em 1992 a pedido de uma comissão de pais em conjunto com o Centro Regional da Segurança Social de Coimbra, sendo que pretendia dar continuidade a uma Creche e Jardim de Infância que iria fechar, procurando responder às necessidades dos pais e crianças da freguesia de Cernache (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.).

Atualmente, o Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres situa-se em Cernache, na Rua Álvaro Anes, número 7 e apresenta diversas respostas sociais, como Creche, JI, Casa de Acolhimento Residencial/ Casa de Acolhimento Temporário (CAT), Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário. Além destas respostas, como suporte ao funcionamento diário, há os serviços de Cozinha, Limpeza, Lavandaria e Secretaria.

Focalizando no CAT, este tem capacidade para 20 utentes, sendo estes crianças em risco de ambos os sexos, dos 0 aos 6 anos de idade (até aos 7 anos excecionalmente, no caso de existência de fratrias). A resposta do CAT tem como objetivo receber, temporariamente, crianças em situação de risco, proporcionar todos os cuidados básicos essenciais, proteger e promover os seus direitos, no período em que se processa o diagnóstico e estudo de cada situação, até que seja definido um encaminhamento específico para cada uma das crianças (Cáritas Diocesana de Coimbra, s.d.).

O trabalho desenvolvido no CAT pretende proporcionar às crianças bem-estar físico, saúde, equilíbrio psicoafetivo, socialização, escolaridade (recorrendo sempre que necessário às estruturas educativas e lúdicas do meio envolvente). Ainda envolve outras frentes como o trabalho com as famílias, o trabalho com as estruturas de serviço social, justiça, administração local e as redes informais de vizinhança da família. Tudo isto é adaptado de forma a garantir o melhor para cada caso concreto, com a intenção que ocorra uma reintegração bem-sucedida na família e na comunidade.

O Centro possui uma articulação com a CPCJ, sendo que os pedidos de admissão são feitos pela equipa de gestão de vagas e com a GNR, visto que esta fornece proteção

em assuntos delicados. Articula, ainda, com a Piscina Municipal de Condeixa, na qual as crianças usufruem de aulas de natação. No que toca aos recursos humanos, fazem parte uma diretora técnica, uma psicóloga, uma assistente social e dez ajudantes de ação educativa divididas em turnos (8h-16h; 16h-00h; 00h-8h). Durante o ano, decorrem estágios no Centro, desta forma, encontravam-se duas estagiárias (Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais e Licenciatura em Serviço Social).

Em relação à organização espacial, o CAT encontra-se dividido em catorze divisões: uma sala de funcionárias onde guardam os seus pertences pessoais e elaboram os respetivos registos sobre cada criança, sendo que é, também, o gabinete da assistente social, um gabinete da psicóloga, uma cozinha, uma sala de jantar onde as crianças fazem as refeições, uma sala de estar equipada com televisão, sofás e brinquedos, dois balneários (feminino e masculino) com chuveiros, banheira, sanitas e lavatórios e quatro quartos equipados com cama, roupeiro e mesa de cabeceira para cada uma das crianças. Um dos quartos é um berçário, outro é um quarto equipado com camas de solteiro com barreiras, indicados para crianças dos 2 e 3 anos e os restantes dois são um quarto para meninos e outro para meninas. Além destas divisões existe um sótão e uma dispensa, ambos para arrumações.

2.1. Processo de Acolhimento - Admissão, integração e saída de crianças do CAT

Admissão

Após a receção da documentação referente à criança para instrução do pedido de integração, a Equipa Técnica procede à sua análise, elaborando um parecer da resposta social em apreço ao caso concreto. A Cáritas Diocesana de Coimbra é a competente pela admissão, com base no parecer da Equipa Técnica do CAT. Aquando da decisão favorável de admissão, a Equipa Técnica deve analisar os dados e as informações sobre a criança e a sua família, para que, se for necessário, se proceda a uma intervenção individualizada. Deve, também, ser realizado o Processo Individual da Criança (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d).

Acolhimento

A Equipa Técnica deve preparar a receção da criança, através da organização e identificação do espaço da criança e da atribuição de um número para que se possa identificar os seus pertences individuais. No momento do acolhimento, o Diretor Técnico

atribui um Gestor de Caso à criança (pertencente à Equipa Técnica) e será atribuída uma “madrinha” (pertencente à Equipa Educativa). À chegada da criança e conforme as condições emocionais da mesma, o Técnico responsável pelo acolhimento, deverá acompanhar a criança numa visita às instalações do CAT, bem como ser-lhe-ão apresentados os seus pares e restante Equipa Técnica e Educativa. Caso se verifique a inadaptação grave da criança, a equipa técnica deverá informar a CPCJ ou o Tribunal destas ocorrências.

O Gestor de Caso, em colaboração com as equipas técnica e educativa, é responsável por:

- Atualização, gestão e organização do processo individual da criança;
- Potencializar a integração da criança, no sentido de criar laços de proximidade e afetividade, procurando minimizar os obstáculos à integração no CAT;
- Acompanhar o programa de acolhimento inicial;
- Elaborar a proposta do Plano Socioeducativo Individual e respetivo acompanhamento.

A “madrinha” trata-se de um cuidador de referência, visto que as crianças acolhidas são muito novas e apresentam necessidade de criar e manter relações estáveis de afetividade. Pretende-se que estabeleça maior proximidade com a criança, criando uma relação privilegiada, baseada em segurança, estabilidade e tranquilidade emocional (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d).

Avaliação Diagnóstica

Segundo a Cáritas Diocesana de Coimbra (s/d), no prazo de um mês da admissão da criança no CAT, deve ser feita uma avaliação diagnóstica, de forma a definir o seu projeto de vida. Assim, é necessário:

- Recolher todas as informações necessárias e/ou úteis provenientes de todos os serviços intervenientes no processo até à data de admissão da criança;
- Avaliar o estado de saúde da criança;
- Realizar uma entrevista psicológica à criança;
- Observar e registar comportamentos e dinâmicas da criança nos diferentes contextos;
- Realizar uma entrevista à família da criança.

Plano Socioeducativo Individual

O PSEI, tem como objetivos promover a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicos que a criança ainda não tenha adquirido face à sua faixa etária, à manutenção de competências já adquiridas, bem como, preferencialmente, a promoção da sua reintegração na família biológica.

A elaboração do PSEI, é da responsabilidade do Gestor de Caso e aprovado em reunião da Equipa Técnica. Na elaboração do PSEI, deve ter-se em consideração as necessidades sociais e educativas das crianças, de forma a perspetivar metas e objetivos. O PSEI deve ser constituído por um ou mais projetos consoante as necessidades encontradas na avaliação diagnóstica, de diferentes áreas, tais como Família, Saúde, Alimentação, Educação, Desenvolvimento e Atividades lúdico-pedagógicas. A duração de cada projeto será determinada pelo objetivo operacional definido, tendo em conta a natureza e complexidade, bem como das competências da criança. O PSEI deve conter estratégias de atuação quer no interior do CAT, quer nas relações com a família. Deve ser reformulado caso se diagnostiquem novas necessidades que não estavam contempladas na avaliação diagnóstica. A avaliação do PSEI deve ser feita no prazo máximo de seis meses, devendo ser partilhados os resultados com todos os intervenientes. O acompanhamento pós-projeto consta da necessidade de definição de novos objetivos ou reformulação dos já existentes (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d).

Plano Cooperado de Intervenção

O PCI tem em vista a articulação das diversas entidades, internas e externas, que intervêm e desenvolvem atividades no âmbito do PSEI. Dando destaque aos meios sociais, culturais e educativos disponíveis, com o objetivo de envolvimento da comunidade e da família no processo de (re)integração da criança. O PCI deve ser, também, elaborado pelo Gestor de Caso e aprovado pela equipa técnica (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d).

Processo Individual da Criança

O CAT deve manter atualizado o processo individual das crianças acolhidas, cujos dados são confidenciais e de acesso restrito à equipa técnica. Neste processo, devem constar os seguintes documentos (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d):

- Ficha de processo de admissão;

- Documentação de identificação da criança (originais);
- Registo de contactos com a família;
- Informações recolhidas ao nível Educativo;
- Informações recolhidas ao nível da Saúde;
- Acordo de Promoção e Proteção;
- Cópia da correspondência oficial expedida;
- Correspondência oficial recebida;
- Informações sociais;
- Avaliação Diagnóstica;
- Plano Socioeducativo Individual;
- Plano Cooperado de Intervenção;
- Outra documentação relevante.

Preparação da Saída da Criança

A preparação da saída da criança é um processo que deve começar a partir do momento em que a criança é acolhida no CAT, sendo uma intervenção cuidada e planeada. A saída da criança implica que tenha sido alterada ou cessada a medida de promoção e proteção, ou seja, pode ser motivada pela possibilidade de retorno da criança à família de origem, de uma adoção, da colocação em família de acolhimento, da aplicação de uma medida em meio natural de vida ou da colocação numa outra resposta de acolhimento residencial (Cáritas Diocesana de Coimbra, s/d).

Capítulo VIII – Projeto “Ideias para Guardar”

Como podemos visualizar, de forma esquemática, no cronograma apresentado no Anexo I, uma das nossas atividades de estágio consistiu na conceção, planificação, implementação e avaliação do projeto “Ideias para Guardar”.

O objetivo deste projeto foi partilhar com a equipa educativa estratégias a implementar com as crianças institucionalizadas, nomeadamente sobre as temáticas: relações positivas entre as crianças e os seus cuidadores, promoção de competências sociais, emocionais e académicas e resolução de problemas de comportamentos.

Este projeto surgiu da necessidade de intervir com a equipa estando em estágio remoto e consistiu, assim, em apresentar e fornecer folhetos informativos mensalmente.

1. Folhetos informativos

Os folhetos informativos representam um recurso educacional bastante utilizado nas intervenções com cuidadores, principalmente na prevenção.

Destacam-se alguns pontos positivos nas intervenções por folhetos informativos, relativos à questão de ser prático, útil, de fácil uso, aplicação e os benefícios para os destinatários. Quanto à questão de ser prático, alguns estudos (Ostergren & Riley, 2012; Arslanian & Brickell, 1980; Nelson, 1986) indicam que ler informação em tópicos selecionados é muito mais prático do que ler livros inteiros, sendo mais conveniente, interessante e simples de compreender. Quanto ao facto de ser útil, inúmeros estudos (Cudaback et al., 1982; Cudaback et al., 1990; Lamberts et al., 1985) demonstram que a grande maioria dos leitores (mais de 60%) admite ser “muito útil” e essa utilidade tem impacto positivo nos seus conhecimentos sobre parentalidade. Quanto ao uso, Futris e Stone (2010) relatam que 60% a 80% das mulheres que foram mães recentemente, que recebem folhetos, os leem. Cudaback et al. (1985) descrevem que 70% dos destinatários partilha os folhetos com outras pessoas, multiplicando assim o impacto, e 60% os guardam para futura referência. No que toca à aplicação, múltiplos estudos (Waterston & Welsh, 2007; Shepherd & Roker, 2005) mostram que os cuidadores adquirem mais conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, problemas de jovens, ou outros temas dispostos nos folhetos. Os cuidadores admitem que melhoram a sua autoconfiança nas escolhas como pais. Os estudos relatam que o impacto positivo dos folhetos se observa na forma como os cuidadores falam com os bebés, mais afeto e mais abordagens de disciplina positiva. Relativamente aos benefícios sugeridos dos folhetos informativos, Weigel e Martin (2004) realizaram um estudo e chegaram à conclusão que há quatro temas que parecem fundamentar a eficácia de um folheto: ser um recurso acessível ou fácil de ler com uma quantidade razoável de conteúdo, o recurso ser disponibilizado no tempo certo, o material ser envolvente para os pais e, por fim, as informações fornecidas serem precisas.

Resumidamente, as vantagens identificadas na intervenção com folhetos informativos incluem: informações úteis que podem ser oferecidas em pequenas quantidades num momento crucial e certo; o recurso é de baixo custo relativamente à população que consegue atingir; pode ser possível alcançar indivíduos que são mais difíceis de chegar ou que precisam de apoio; as informações presentes nos folhetos podem

ser partilhadas e multiplicadas na internet; e, este recurso pode partilhar conteúdo valioso com base em pesquisas para melhorar o conhecimento, a confiança e as habilidades dos cuidadores. É necessário que este recurso educativo esteja em constante inovação, de forma a se tornar cada vez mais interessante, útil e com informação recente.

2. Descrição das atividades

Após a aprovação de estágio no CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, foi deliberado que seria impossível estar presencialmente numa primeira fase na instituição devido à pandemia Covid-19. Desta forma, para contornar este desafio foi proposto a realização de parte do estágio remotamente procedendo-se à realização de folhetos informativos destinados à equipa educativa, o que foi aceite com entusiasmo pela Diretora Técnica e equipa educativa.

Os folhetos “Ideias para Guardar” têm como público-alvo a equipa educativa do CAT. Estes foram disponibilizados todos os meses, na reunião mensal das equipas através da plataforma ZOOM e quando passou a ser possível, presencialmente. Cada grupo de folhetos encontra-se dividido em quatro semanas, de forma a moderar a informação transmitida. O objetivo geral dos folhetos foi partilhar com a equipa estratégias a implementar com as crianças, sobre temas relacionados com a qualidade da relação entre as crianças e os seus cuidadores, promoção das competências sociais, emocionais e académicas das crianças e, ainda, redução dos problemas de comportamento. As dicas apresentadas nos folhetos foram baseadas na filosofia e princípios do Programa *Teacher Classroom Management*, dos “Anos Incríveis”. De forma a operacionalizar este projeto, foi feita uma planificação do Projeto de Intervenção Social “Ideias para Guardar” (Anexo II).

2.1. Mês de dezembro - Brincar

Para o mês de dezembro foi proposta a temática do “Brincar” como forma de promover relações positivas entre os cuidadores e as crianças, organizando os folhetos em quatro semanas (Anexo III). Na primeira semana, as dicas apresentadas foram sobre a brincadeira comandada pela criança. Na segunda semana sobre o brincar como motor de desenvolvimento cognitivo. Na terceira semana, o tema foi o brincar como forma de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. Na quarta semana, as

nossas dicas foram sobre como envolver mais as crianças que, pelo seu temperamento, passam mais despercebidas.

Além destes folhetos foi disponibilizada uma carta dirigida às equipas técnica e educativa (Anexo IV), introduzindo a temática com o auxílio das pirâmides que representam a filosofia dos programas “Anos Incríveis” e disponibilizando também informação sobre a “parentalidade positiva”, através do folheto elaborado pelo Conselho Europeu, com instrumentos jurídicos do Conselho relativos às Políticas de Família e Direitos das Crianças, declarações sobre o apoio que os Estados podem dar para promover a Parentalidade Positiva e, ainda, sobre o que realmente significa a “parentalidade positiva”, uma vez que estas equipas assumem um papel de cuidadores.

2.2. Mês de janeiro – Elogios, Encorajamentos/Incentivos e Recompensas

Para o mês de janeiro foram propostas as temáticas “Elogios”, “Encorajamentos/Incentivos” e “Recompensas”, como forma de promover relações ainda mais positivas entre os cuidadores e as crianças, organizando os folhetos em quatro semanas. Na primeira semana foi proposto um desafio para o cuidador assumir um papel de “detetive com uma lupa”. Na segunda semana as dicas foram sobre os elogios, onde o cuidador deve assumir um papel de “recompensador pelos bons comportamentos”. Na terceira semana as temáticas foram os encorajamentos e os incentivos. Por fim, na quarta semana as dicas foram sobre as recompensas, também com exemplos de recompensas (Anexo V)

Para além destes folhetos foi entregue uma carta direcionada às equipas técnica e educativa para uma introdução de cada temática abordada nos folhetos e, ainda, com uma explicação do que se pretendia em cada uma das semanas (Anexo VI).

2.3. Mês de fevereiro – Reformulação das ordens, Regras, Sinais não verbais e Rotinas

Para o mês de fevereiro as temáticas sugeridas foram “Reformulação de ordens”, “Regras”, “Sinais não verbais” e “Rotinas”, como forma de continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e as crianças em situação de acolhimento, bem como prevenir o comportamento indesejado tornando o educador num sujeito pró-ativo. Nunca descartando todas as temáticas abordadas anteriormente, reforçando o uso do elogio quando as ordens, regras ou rotinas são cumpridas.

As temáticas foram separadas por semanas nos folhetos. Na primeira semana, foram apresentadas algumas dicas sobre a reformulação de ordens e regras ineficazes para o seu oposto positivo, lançando um desafio para que esse objetivo fosse cumprido. Na segunda semana, a temática “regras” foi dividida em duas partes. Numa primeira parte encontravam-se dicas sobre a formulação das regras e a afixação das mesmas. Na segunda parte foi apresentada a estratégia “Dá cá Mais Cinco”, o passo-a-passo da sua elaboração, bem como exemplos de onde poderá ser aplicada. O desafio para esta semana foi definir um contexto onde a estratégia possa ser aplicada e tentar aplicá-la. Na terceira semana as sugestões foram sobre os “sinais não verbais” e foram disponibilizados, também, alguns exemplos, deixando o desafio semanal de tentar utilizar este método. Por fim, na quarta semana a temática abordada foi “rotinas”, desafiando as equipas a realizar um quadro de rotina adequado às necessidades do CAT (Anexo VII).

Para além destes folhetos foi entregue uma carta direcionada às equipas técnica e educativa para a contextualização de cada tema abordado nos folhetos, bem como uma explicação do que se pretendia em cada uma das semanas (Anexo VIII).

2.4. Mês de março – Reduzir os comportamentos inadequados, Redirecionar, Ignorar e Ignorar seletivo

Para o mês de março os temas abordados foram “Reduzir os comportamentos inadequados”, “Redirecionar”, “Ignorar” e “Ignorar seletivo”, com o intuito de continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e as crianças em situação de acolhimento residencial, bem como reduzir os comportamentos indesejados. Teve-se o cuidado de ir reforçando todas as temáticas abordadas anteriormente, nomeadamente a atenção positiva assim que o comportamento inadequado da criança termine.

Tal como anteriormente, as temáticas foram divididas por semanas nos folhetos. Na primeira semana, foram apresentadas algumas dicas sobre a redução de comportamentos inadequados, apresentando a “Lei das intervenções menos perturbadoras” e os primeiros quatro passos da “Hierarquia de disciplina” segundo o Programa *Teacher Classroom Management*, dos Anos Incríveis. Na segunda semana, as dicas apresentadas foram sobre o “redirecionar”, deixando um desafio para esta semana para que seja possível aplicar o que apreenderam. Na terceira semana as sugestões foram sobre o “ignorar” e foram disponibilizados alguns exemplos de comportamentos a ignorar, estratégias para manter a calma quando está a utilizar esta estratégia e, ainda,

disponibilizando um desafio semanal para a utilização deste método. Foram também disponibilizadas mais dicas sobre esta temática dos Programas Anos Incríveis. Por fim, na quarta semana o tema abordado foi o “ignorar seletivo”, desafiando as equipas a usar esta estratégia (Anexo IX).

Para além destes folhetos foi disponibilizada uma carta para as equipas técnica e educativa de forma a introduzir todas as temáticas abordadas nos folhetos, bem como uma explicitação do que se pretendia em cada uma das semanas (Anexo X).

2.5. Mês de abril – Consequências para o comportamento disruptivo, Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios, Autocuidado

Para o mês de abril os temas abordados foram “Consequências para o comportamento disruptivo”, “Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios” e “Autocuidado”, para continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e as crianças em situação de acolhimento residencial, bem como reduzir os comportamentos inadequados.

Os temas foram divididos por semanas nos folhetos. Na primeira semana, foram apresentadas algumas dicas sobre as consequências para o comportamento disruptivo e os últimos quatro passos da “Hierarquia de disciplina” segundo o Programa *Teacher Classroom Management*, dos Anos Incríveis. Na segunda semana, foram explicitadas as consequências naturais, lógicas e a perda de privilégios e ainda alguns exemplos de consequências segundo os Programas Anos Incríveis. Na terceira semana as sugestões foram, ainda, sobre as consequências lógicas e a perda de privilégios, deixando um desafio semanal para a utilização destas estratégias. Por fim, na quarta semana o tema abordado foi o “autocuidado”, desafiando as equipas a autorecompensar-se (Anexo XI).

Para além destes folhetos foi disponibilizada uma carta para as equipas técnica e educativa de forma a introduzir todas as temáticas abordadas nos folhetos, bem como uma explicitação do que se pretendia em cada uma das semanas (Anexo XII).

2.6. Mês de maio – Leitura criativa

Para o mês de maio a temática abordada foi “Leitura Criativa”, para continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e as crianças em situação de acolhimento residencial, bem como promover as competências académicas, sociais e emocionais.

Os passos para uma leitura eficaz foram divididos por semanas nos folhetos. Na primeira semana, foi apresentado o primeiro passo “Faça uso de comentários descritivos, de forma a descrever as imagens observadas”. Na segunda semana, foi explicitado o segundo passo “Tente não colocar barreiras na criatividade das crianças. Faça perguntas abertas”. Na terceira semana, o terceiro passo apresentado foi “Faça elogios e encoraje as ideias e respostas das crianças”. Por fim, na quarta semana o passo abordado foi “Tente expandir o que as crianças lhe dizem”. Desafiando as equipas com uma tarefa de leitura criativa através de um cartão, em todas as semanas (Anexo XIII).

Para além destes folhetos foi disponibilizada uma carta para as equipas técnica e educativa de forma a introduzir a temática abordada nos folhetos, bem como uma explicitação do que se pretendia em cada uma das semanas (Anexo XIV).

3. Avaliação

A avaliação faz parte do processo de intervenção, no sentido em que “todos os projetos devem conter um ‘plano de avaliação’ que se estrutura em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (Guerra, 2000, p.175).

A avaliação é o “elemento constitutivo de qualquer processo educativo e está presente em todo o esboço de uma intervenção, desde a identificação de necessidades até aos objetivos traçados para a intervenção, o processo da sua realização ou execução e a etapa final dos resultados” (Serrano, 2008, p.81).

A avaliação do projeto em questão corresponde ao primeiro nível, o nível das reações, segundo o Modelo de Donald Kikpatrick (2006). Segundo Barreira (2019) este nível é “denominado avaliação do grau de satisfação dos formandos, é uma das formas mais utilizadas na avaliação das ações de formação, porque se torna mais fácil, rápida e económica”. O nível 1 “tem por objetivos recolher as opiniões dos formandos sobre algumas dimensões da formação” (Barreira, 2019, p.5).

Para que isto fosse possível foi elaborado um questionário de satisfação (Anexo XV). A elaboração de um questionário pressupõe determinadas regras que o investigador deve seguir, para garantir a fiabilidade do mesmo. Um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à situação social, profissional (...), as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões

humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento” (Quivy & Campenhout, 1998, p.188).

O objetivo deste questionário foi averiguar o grau de satisfação da equipa educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres em relação aos folhetos informativos “Ideias para Guardar” fornecidos mensalmente.

3.1. Resultados

De seguida, encontram-se as respostas ao questionário, organizadas por perguntas. Das dez colaboradoras da equipa educativa, oito responderam ao questionário, perfazendo um total de 80% de adesão.

À pergunta “Teve oportunidade de ler os folhetos ‘Ideias para guardar?’”, seis auxiliares de ação educativa (75%) responderam “Sim, todos” e duas (25%) responderam “Sim, a maioria” (cf. Gráfico 1).

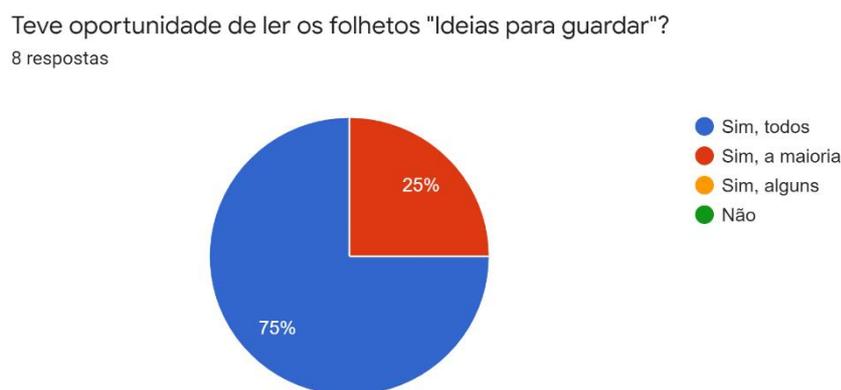


Gráfico 1. Respostas à pergunta “Teve oportunidade de ler os folhetos ‘Ideias para guardar?’”

Quanto à pergunta “Conseguiu aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos ‘Ideias para guardar?’”, e cujos resultados podem ser visualizados no Gráfico 2, quatro colaboradoras (50%) responderam “Sim, a maioria”, duas auxiliares responderam “Sim, todas” e as restantes duas (25%) responderam “Sim, algumas”.

Conseguiu aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos "Ideias para guardar"?
8 respostas

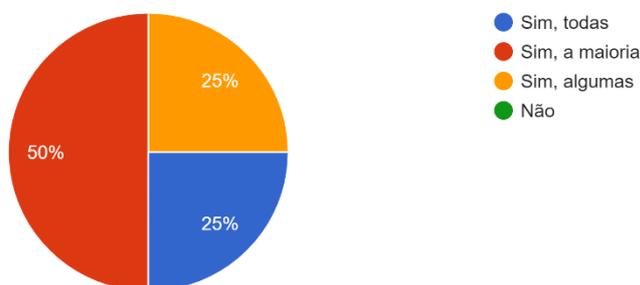


Gráfico 2. Respostas à pergunta “Conseguiu aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos ‘Ideias para guardar?’”

À pergunta “Qual foi a temática que mais gostou de ver abordada? Porquê?”, as respostas foram as seguintes: “A estratégia a utilizar contra birra.”; “Gostei de todas as temáticas pois são todas de grande interesse e importância.”; “Comportamento disruptivo”; “Como brincar”; “Brincar para desenvolver o conhecimento cognitivo. Porque é através de brincar que as crianças mais novas vão aprendendo noções como as cores e as formas e vão desenvolvendo características como a concentração e a independência.”; “Todas porque aprendi muito”; “Como reagir quando uma criança está a fazer frente a funcionária como se ela mandasse.”; “Contar história e as crianças descreverem as imagens”.

Na questão “Qual foi a temática que menos gostou de ver abordada? Porquê?”, as respostas foram as seguintes: “Nenhuma”; “Nenhuma.”; “Gostei de todas as temáticas”; “Anos incríveis”; “Castigos”; “Todas as temáticas são importantes, porém algumas têm de ser adaptadas ao ambiente em que nos encontramos, devendo ter em consideração quando estamos perante crianças num grupo com várias faixas etárias e, por isso, devemos adaptar as temáticas às suas idades e ao grupo.”; “Nenhuma”.

Quanto à pergunta “Que estratégias apresentadas considerou mais úteis?” as respostas foram: “Todas”; “A estratégias de recompensa quando a criança se porta bem.”; “Dá cá mais 5”; “As recompensas”; “A estratégia da recompensa quando a regra ou o comportamento exigido é cumprido.”; “Todas!”; “O chamar a atenção da criança quando faz asneira”.

À pergunta “Qual/Quais das estratégias apresentadas sentiu maior dificuldade de colocar em prática?” as respostas foram: “Nenhuma.”; “O brincar com uma criança pelo menos 10 minutos.”; “Comportamento disruptivo”; “Como lidar com a birra”; “Brincar com cada criança individualmente durante 15 minutos.”; “Nenhuma”; “Ter calma quando o menino só faz o que quer e não ouve o que se diz”; “Posição de autoridade”.

Na secção “Assinale a opção que considera mais adequada.”, na afirmação “Aprendi novas informações através dos folhetos.”, cinco colaboradoras responderam “Concordo”, duas assinalaram “Concordo totalmente” e uma respondeu “Não concordo, nem discordo”. Quanto à frase “A linguagem utilizada nos folhetos foi clara.”, cinco auxiliares responderam “Concordo totalmente” e três referiram “Concordo”. Na frase “Os temas foram apresentados num ritmo adequado.”, cinco colaboradoras responderam “Concordo” e três delas assinalaram “Concordo totalmente”. À afirmação “Os desafios semanais foram fáceis de concretizar.”, quatro auxiliares responderam “Concordo totalmente” e as restantes quatro referiram “Concordo”. Na frase “Os conteúdos dos folhetos foram pertinentes.”, quatro colaboradoras responderam “Concordo totalmente” e outras quatro assinalaram “Concordo”. Na afirmação “Os folhetos ajudaram-me no meu desempenho profissional.”, cinco colaboradoras referiram “Concordo totalmente” e três responderam “Concordo”. Quanto à frase “Considero a informação dos folhetos útil para o meu futuro profissional.”, cinco colaboradoras responderam “Concordo totalmente” e três “Concordo”. Na afirmação “Irei continuar a aplicar alguns conteúdos que aprendi.”, quatro responderam “Concordo totalmente” e as restantes quatro “Concordo”. Na afirmação “A estagiária mostrou-se disponível para esclarecer qualquer dúvida que surgisse.”, seis colaboradoras responderam “Concordo totalmente” e duas assinalaram “Concordo” (cf. Gráfico3).

Assinale a opção que considera mais adequada.

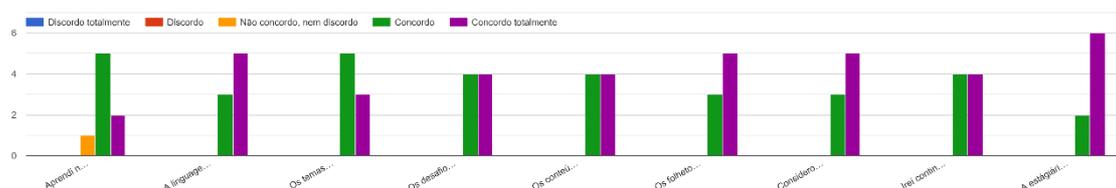


Gráfico 3. Respostas às afirmações da secção “Assinale a opção que considera mais adequada.”

Na questão “Gostaria de continuar a receber folhetos informativos?”, oito colaboradoras (100%) referiram “Sim”, como se pode visualizar no Gráfico 4.

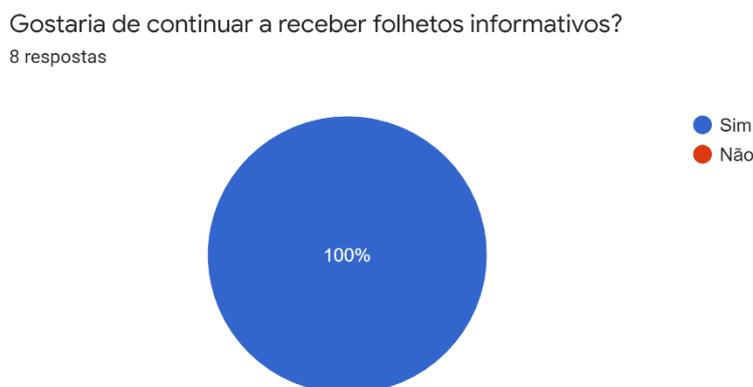


Gráfico 4. Respostas à pergunta “Gostaria de continuar a receber folhetos informativos?”

Na questão opcional “Se sim, que temáticas gostaria de ver abordadas?”, cinco colaboradoras responderam, sendo as respostas as seguintes: “Consequências para um comportamento disruptivo”; “Como lidar com a frustração na criança e com a agressividade para com os seus colegas.”; “Todas”; “Como agir em contexto de idas a casa/como agir quando o menino está perturbado”; “O mau comportamento como lidar com uma birra ao ponto de se deitar ao chão e espernear”.

À pergunta “No geral, de 1 a 5, qual é o seu grau de satisfação com os folhetos ‘Ideias para Guardar’? Assinale a opção que considera mais adequada.”, sete colaboradoras (87,5%) responderam “5” e uma colaboradora (12,5%) respondeu “4” (cf. Gráfico 5).

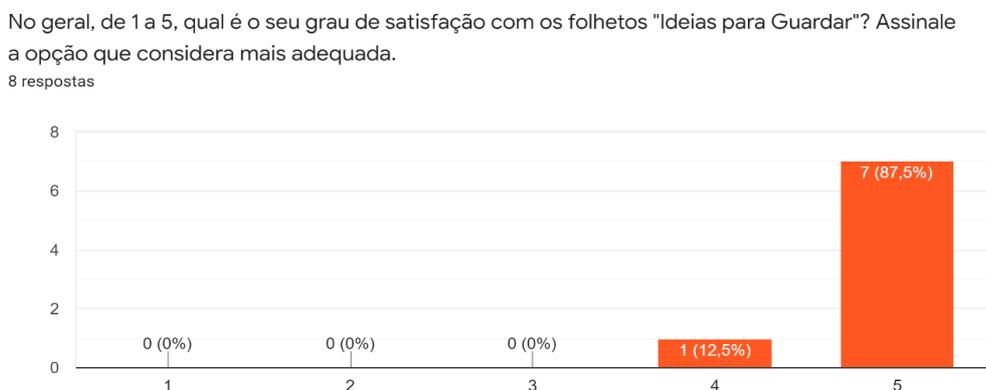


Gráfico 5. Respostas à pergunta “No geral, de 1 a 5, qual é o seu grau de satisfação com os folhetos ‘Ideias para Guardar’? Assinale a opção que considera mais adequada.”

Por último, na questão opcional “Gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou crítica sobre os folhetos ‘Ideias para Guardar?’”, apenas três colaboradoras responderam, sendo as respostas: “Dei muita e continuo a dar importância às pessoas que para além de fazer os folhetos estão no terreno como é o caso. Assim têm uma visão totalmente diferente da realidade.”; “As temáticas exploradas foram muito pertinentes. É sempre bom aprender mais.”; “Não. Está tudo muito bem explicado.”.

3.2. Reflexão

Tendo em conta os resultados obtidos provenientes do questionário, pode-se refletir que, no geral, os folhetos informativos “Ideias para Guardar” foram uma mais-valia para a equipa educativa.

As colaboradoras contactaram com novas estratégias para lidar com algumas problemáticas existentes, nomeadamente o comportamento disruptivo e desenvolveram outras como o brincar e a leitura criativa. Porém, observou-se alguma dificuldade em adaptar algumas destas estratégias às diferentes faixas etárias existentes no grupo. Outras dificuldades apresentadas foram brincar individualmente com cada criança, visto que normalmente estão apenas duas colaboradoras no turno, e permanecer calmas perante o comportamento disruptivo, nomeadamente na estratégia de ignorar, o que me foi confiado presencialmente.

A estratégia mais vezes referida como útil foi a recompensa, tendo-se verificado presencialmente que a equipa educativa se esforçava para o fazer, muitas vezes recorrendo a sinais verbais ou não verbais e a recompensas como “ir buscar o jantar”, “ir buscar as cadeirinhas dos bebés” que é algo que as crianças gostam bastante de fazer.

Em todas as respostas, a equipa educativa respondeu “concordo” ou “concordo totalmente” relativamente a questões de linguagem utilizada, ritmo adequado, facilidade de execução dos desafios semanais e conteúdos pertinentes. Quanto às questões sobre a importância dos folhetos no desempenho profissional todas responderam “concordo” ou “concordo totalmente”, referindo que iriam continuar a aplicar alguns conteúdos que apreenderam. Sendo este um feedback positivo em relação aos folhetos informativos disponibilizados. Para além disso, quanto à disponibilidade da estagiária para esclarecimento de dúvidas, todas as funcionárias responderam “concordo” ou “concordo totalmente”, o que pode ser confirmado com algumas questões que me foram feitas ao longo da apresentação dos folhetos, bem como ao longo dos dias de estágio presencial.

A equipa educativa referiu que gostaria de continuar a receber folhetos informativos. Bem como, o grau de satisfação com os folhetos “Ideias para Guardar” apresenta sete respostas de grau “5” e uma de grau “4”, o que leva a refletir que estes tiveram um impacto positivo. Consideramos que a nossa intervenção foi muito valorizada, principalmente quando temos em conta algumas respostas na questão opcional, sendo elas: “Dei muita e continuo a dar importância às pessoas que para além de fazer os folhetos estão no terreno como é o caso. Assim têm uma visão totalmente diferente da realidade.”; “As temáticas exploradas foram muito pertinentes. É sempre bom aprender mais.”.

De forma a promover a continuação da utilização das estratégias apresentadas nos folhetos, disponibilizámos aquando do término do estágio recursos materiais, sendo eles: um cartaz para afixar na zona dos brinquedos que remete para a arrumação dos mesmos após a sua utilização (Anexo XVI); um cartaz para afixar com elogios verbais (Anexo XVII); notas alegres que devem ser fornecidas para reconhecer o bom comportamento (Anexo XVIII); um quadro de honra “Top do dia” que deve ser atualizado diariamente com a foto da criança que apresentou mais comportamentos desejados (Anexo XIX); um quadro de comportamentos desejados e alguns exemplos de recompensas (Anexo XX); e, uma carta com informações sobre a atenção positiva (Anexo XXI).

Capítulo IX – Projeto “Sê Luz”

1. Caracterização do público-alvo

Dadas as particularidades de um CAT, o público-alvo é algo mutável ao longo do tempo. Aquando do ingresso presencial no CAT, em abril de 2021, encontravam-se quinze crianças em situação de acolhimento (oito do sexo masculino e sete do sexo feminino), com idades compreendidas entre os nove meses e os seis anos. A população do CAT destaca-se pela presença de diferentes etnias (caucasiana e negra) e nacionalidades (portuguesa, brasileira e africana).

A população-alvo para o projeto de intervenção foram as crianças com três ou mais anos de idade, perfazendo um total de seis crianças, apresentadas de seguida (informação recolhida no início do estágio presencial através da consulta dos processos individuais de cada criança).

1.1. Criança A

Idade: 4 anos

Sexo: feminino

Data de acolhimento: 14 de abril de 2021

Motivo de acolhimento³: Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;

Características da criança: É uma criança simpática, mas com alguma timidez. Faz algumas birras quando tem de partilhar.

Apoios: Educadora CASA⁴ (quatro vezes por semana)

Escola: Frequenta o JI do Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres.

Hobbies: Pintar, desenhar e fazer puzzles.

³ Ao abrigo do Artigo 3º (Legitimidade da Intervenção) presente no Capítulo I da Lei 147/99 de 1 de setembro, com alterações adotadas pelas Leis 31/2003 de 22 de agosto, 142/2015 de 8 de setembro, 23/2017 de 23 de maio e 26/2018 de 5 de julho. É de salientar que todas as crianças residentes no CAT se encontram em acolhimento devido a um ou mais dos seguintes motivos de intervenção presentes nesta Lei.

⁴ O Projeto CASA disponibiliza uma educadora infantil (pré-escolar) no CAT, como apoio às crianças institucionalizadas.

1.2. Criança B

Idade: 4 anos

Sexo: masculino

Data de acolhimento: 5 de outubro de 2018

Motivo de acolhimento: Está abandonada ou vive entregue a si própria; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal.

Características da criança: É uma criança simpática e muito comunicativa. É muito curiosa, tem boa capacidade de memorização e, ainda, motricidade fina. Apresenta algumas dificuldades na linguagem expressiva, faz birras e muitas vezes tem dificuldades na autorregulação. Tem dificuldades na partilha de brinquedos e no esperar pela sua vez.

Apoios: SNIPI (uma vez por semana); Terapia da fala (uma vez por semana); Educadora CASA (quatro vezes por semana)

Escola: Frequenta o JI do Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres.

Hobbies: Brincar com carros, jogos de faz de conta, fazer puzzles, ver filmes de animação, brincar no exterior (com bicicletas ou trotinetes).

1.3. Criança C

Idade: 6 anos

Sexo: feminino

Data de acolhimento: 5 de outubro de 2018

Motivo de acolhimento: Está abandonada ou vive entregue a si própria; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal.

Características da criança: No geral, é uma criança responsável, autónoma, interessada e empenhada. Revela espírito crítico e de iniciativa. Respeita sempre os direitos e deveres sociais, mas nem sempre cumpre as regras estabelecidas, demonstra algum comportamento desafiante. Fecha-se sozinha e chora quando algo não está bem.

Apoios: Educadora CASA (4 vezes por semana)

Escola: Escola Básica n.º 1 de Casconha (1.º ano - Ensino Básico 1º Ciclo)

Hobbies: Dançar, cantar, teatro, ver televisão, jogos de tabuleiro/puzzles.

1.4. Criança D

Idade: 4 anos

Sexo: feminino

Data de acolhimento: 27 de fevereiro de 2019

Motivo de acolhimento: Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional.

Características da criança: É uma criança extrovertida, comunicativa, curiosa e desafiadora. Algumas dificuldades na partilha de brinquedos, jogos ou materiais. Muita dificuldade em obedecer a regras e ordens. Pouca capacidade de concentração. Tem dificuldades na autorregulação, recorrendo a gritos exagerados quando recebe um “não”.

Apoios: Educadora CASA (quatro vezes por semana)

Escola: Frequenta o JI do Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres.

Hobbies: Pintar com tintas, fazer colagens, manusear e “ler” livros, cantar, dançar e ouvir música.

1.5. Criança E

Idade: 5 anos

Sexo: feminino

Data de acolhimento: 26 de abril de 2019

Motivo de acolhimento: Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal.

Características da criança: É uma criança simpática, meiga, mas um pouco introvertida. Acata bem as regras e ordens, fica perturbada com barulho e agitação. Apresenta algumas dificuldades na partilha e na área da expressão e comunicação. Por vezes, reage mal à contrariedade.

Apoios: SNIPI (uma vez por semana); Terapia da fala (uma vez por semana); Educadora CASA (quatro vezes por semana); Consultas de especialidade de neurodesenvolvimento.

Escola: Frequenta o JI do Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres.

Hobbies: Fazer puzzles, jogos de faz de conta.

1.6. Criança F

Idade: 3 anos

Sexo: masculino

Data de acolhimento: 21 de abril de 2020

Motivo de acolhimento: Está abandonada ou vive entregue a si própria; Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal.

Características da criança: É uma criança muito ativa e gosta de interagir com pares e adultos. Dificuldade na partilha de brinquedos, parte muito facilmente para birras e comportamento agressivo com os pares. Tem dificuldade em aceitar ordens, necessita de regras e limites. Necessidade de trabalhar a área de autoconceito e autoestima, autonomia, convivência democrática e cidadania. Aceitação de regras e limites.

Apoios: Educadora CASA (quatro vezes por semana);

Escola: Frequenta o JI do Centro Social e Comunitário Nossa Senhora dos Milagres.

Hobbies: pintar; brincar com bola.

2. Descrição das atividades

O projeto de intervenção social “Sê luz” destinou-se às crianças A, B, C, D, E e F do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, da Cáritas Diocesana de Coimbra, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Após o levantamento das necessidades através da observação direta e da leitura dos processos das crianças, verificou-se a necessidade de promover as competências socioemocionais das crianças, com o reconhecimento das emoções e a autorregulação; incluir o estabelecimento de regras; bem como reduzir os conflitos entre pares pela dificuldade em partilhar.

O projeto dividiu-se em quatro temas: Regras; Emoções; Autorregulação e Partilha. Perfazendo um total de dez sessões, realizadas duas sessões por semana, como é demonstrado na planificação do Projeto de Intervenção Social “Sê luz” (Anexo XXII).

Como adaptação às rotinas diárias do CAT, foi adotado um plano, que passou por realizar a mesma sessão em dois dias seguidos com dois grupos diferentes, três crianças em cada grupo, como demonstra na Tabela 1 (este plano teve necessidade de ser alterado algumas vezes devido a aniversários, feriados ou outros constrangimentos).

| Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira |
|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Criança B | Criança A | Criança B | Criança A |
| Criança D | Criança C | Criança D | Criança C |
| Criança F | Criança E | Criança F | Criança E |

Tabela 1. Plano de participação nas sessões.

A primeira sessão enquadrada no tema **Regras**, foi intitulada de “Regras ‘Dá cá Mais Cinco’” e teve como objetivos a compreensão das regras, bem como a sua execução. O tema foi discutido e foi pedido alguns exemplos de regras que as crianças considerem importantes nestas sessões. Recorrendo a alguns exemplos que elas apresentaram, acrescentou-se outros importantes, chegando a: “ouvidos à escuta”, “olhos atentos”, “mãos no colo”, “pés no chão” e “boca fechada”. De seguida, procedeu-se à modelação e treino destes comportamentos, bem como a afixação do cartaz (Anexo XXIII) com estas regras definidas. Esclareceu-se que cada regra está associada a um dedo da mão e que quando a dinamizadora pedir para cumprirem as regras do “Dá cá Mais Cinco”, quer ver cumpridas estas cinco regras. Estas regras serão para serem cumpridas e lembradas em todas as seguintes sessões.

As cinco sessões seguintes destinaram-se ao tema **Emoções**.

A segunda sessão intitula-se “Emocionómetro” e teve como objetivo a identificação de emoções (em si e no outro). A sessão iniciou com o reforço das regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, procedeu-se à apresentação do “Emocionómetro” (Anexo XXIV), que consiste num cartaz com emoções - feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado, zangado, medroso, cansado – explorando cada uma delas e pedindo a cada criança que colocasse a mola na emoção que está a sentir no momento. Este recurso foi utilizado no início de cada sessão, de forma a perceber como se encontrava cada criança.

A terceira sessão, intitulada de “Quem é quem?”, teve como objetivos a identificação das emoções, tal como ser capaz de associar a emoção ao seu correspondente. No início da sessão procedeu-se ao reforço das regras “Dá cá Mais Cinco”. Posteriormente, cada criança colocou a sua mola no “Emocionómetro” e de seguida, foi facultada a ficha “Quem é quem?” (Anexo XXV) a cada criança. Foram exploradas, modeladas e treinadas todas as emoções apresentadas - feliz, triste, surpreendido, apaixonado - e foi explicado que o objetivo é ligar os “smiles” iguais.

A quarta sessão, o “Cubo das emoções”, teve como objetivos a identificação de emoções e a associação das emoções a situações. Em primeiro lugar foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, cada criança colocou a sua mola no “Emocionómetro”. Posteriormente foi apresentado o “cubo das emoções” (Anexo XXVI). Cada criança atirou o cubo ao ar, quando o cubo caiu sobre a mesa, a criança identificou a emoção exposta na face superior- feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado e zangado – e contou um momento/história em que a tenha experienciado.

A quinta sessão, intitulada de “Mãos à obra”, teve como objetivos identificar emoções, desenhar emoções e associar emoções a situações experienciadas. Primeiramente, foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, as crianças colocaram a mola na emoção que estavam a sentir, no “Emocionómetro”. Posteriormente, apresentou-se a ficha “Mãos à obra” (Anexo XXVII), explicou-se que se pretende que desenhem a emoção escrita – feliz, triste e surpreendido – na face e contem um momento em que a tenham sentido.

A sexta sessão, “Roda das Emoções”, com os objetivos de identificar emoções e associar as emoções a situações. No primeiro momento, as regras “Dá cá Mais Cinco” foram reforçadas. De seguida, as crianças colocaram a mola no “Emocionómetro”. Posteriormente, foi apresentada a “Roda das Emoções” (Anexo XXVIII), com as emoções - feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado, zangado, medroso e cansado. As crianças sentaram-se em círculo à volta da roda e à vez, cada criança rodou o lápis que se encontrava no meio da roda. O lápis aponta para uma emoção e a criança identificou-a, bem como referiu um momento em que se tenha sentido assim.

O tema da “Autorregulação” foi abordado em duas sessões: numa foi explorada a “Técnica da tartaruga” e noutra o “Pote da calma”. A sétima sessão, intitulada de “Técnica da tartaruga” teve como objetivos a compreensão do “termómetro da fúria”, a compreensão e execução da “técnica da tartaruga”, bem como a capacidade de se autorregular através desta técnica apresentada pelos Programas “Anos Incríveis” de Carolyn Webster-Stratton, nomeadamente no livro “Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças”. Num primeiro momento da sessão foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, colocaram a mola no “Emocionómetro”. Posteriormente, realizou-se a apresentação e modelação do “termómetro da fúria” (Anexo XXIX), bem como da “técnica da tartaruga”, com os quatro passos: passo um: para; passo dois: vai para dentro da “carapaça”; passo três: respira fundo algumas vezes; passo quatro:

diz para ti mesmo “eu consigo acalmar-me, eu consigo cumprir ordens” ou “vou continuar a tentar” (Anexo XXX).

A oitava sessão, o “Pote da calma”, teve como objetivos compreender o recurso à técnica do pote da calma, tal como ser capaz de se autorregular. No primeiro momento da sessão foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, foi apresentado o “pote da calma” (Anexo XXXI), demonstrando e modelando o seu uso, explicando que este recurso servirá para a criança que se apresente desregulada, se acalmar. No entanto, têm de pedir autorização para o utilizar.

O tema “Partilha” foi abordado em duas sessões. A nona sessão “Os outros importam”, teve como objetivos fomentar a cooperação, a amizade, bem como diminuir os conflitos sobre a partilha. Num primeiro momento foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, cada criança colocou a sua mola no “Emocionómetro” conforme a emoção que está a sentir no momento. Posteriormente, pediu-se às crianças que se sentassem em círculo e, à vez, rodaram o lápis de forma a que quando o lápis parasse de rodar estivesse a apontar para uma outra criança. A criança a rodar o lápis fez um elogio à criança que o lápis apontou. Inicialmente o dinamizador modelou este exercício.

A décima sessão intitula-se de “Partilhar é fixe”, e teve como objetivos fomentar a cooperação, a amizade, bem como diminuir os conflitos sobre partilhar. Em primeiro lugar foram reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Posteriormente, cada criança colocou a mola no “Emocionómetro”. De seguida, procedeu-se à leitura do livro “O rato Renato não quer partilhar”, de Marco Campanella. Enquanto isto, o fantoche (Wally) ficou sentado atento à leitura da história e, de seguida, realizou-se a interpretação do guião “Eles não me deixam brincar” do livro “Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças” de Carolyn Webster-Stratton, com recurso ao fantoche. Após isto, propôs-se que refletissem sobre a partilha de brinquedos e como poderiam evitar que este tema fosse uma problemática, onde foram referidas algumas soluções (Anexo XXXII).

Por fim, aquando do término das sessões foi entregue um diploma de participação no Projeto “Sê luz” a cada criança (Anexo XXXIII).

As emoções descritas por cada criança no “Emocionómetro”, em cada sessão, encontram-se apresentadas na Tabela 2.

| | Sessão 2 | Sessão 3 | Sessão 4 | Sessão 5 | Sessão 6 | Sessão 7 | Sessão 8 | Sessão 9 | Sessão 10 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|------------|---------------------|--------------|
| Criança A | Feliz | Feliz | Zangado | Triste | Triste | Feliz | Triste | Triste | Triste |
| Criança B | Feliz | Feliz | Zangado | Zangado | Feliz | Feliz | Feliz | Surpreendido | Apaixonado |
| Criança C | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Não estava presente | Cansado |
| Criança D | Feliz | Triste | Feliz | Zangado | Feliz | Apaixonado | Feliz | Feliz | Feliz |
| Criança E | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Feliz | Apaixonado | Feliz | Zangado |
| Criança F | Feliz | Zangado | Zangado | Feliz | Zangado | Apaixonado | Feliz | Não estava presente | Surpreendido |

Tabela 2. Registo do “Emocionómetro”.

As respostas das crianças perante o reconhecimento das emoções foram registadas ao longo das atividades, encontrando-se compiladas no Anexo XXXIV.

3. Avaliação

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

A avaliação diagnóstica decorreu anteriormente à implementação do projeto, sendo “considerada como uma reflexão valorativa sobre a justificação do projeto, os motivos que o originaram e as necessidades da comunidade à qual está dirigido” (Serrano, 2008, p.95).

Foi através da leitura dos processos individuais, dos registos diários e da observação direta, que se constatou um conjunto de problemáticas, compiladas na Tabela 3, nomeadamente as birras constantes, o comportamento desafiante perante regras e ordens, a dificuldade na autorregulação e a resistência em partilhar. Estes temas foram considerados como uma necessidade de intervenção – áreas problemáticas – que precisavam de ser trabalhadas com as crianças, recorrendo ao Projeto “Sê luz” de desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

| Registos |
|---|
| “A E, hoje ao ser contrariada, e depois de lhe ser negado um brinquedo, que estava na mão de outra criança, fez uma grande birra onde esperneou, chorou, gritou, chamou nomes, agrediu a funcionária e os colegas.” |
| “A C não se portou bem na sala da educadora, até aos bebés tirava os brinquedos.” |
| “A E na sala arranhou a D no pescoço.” |
| “O F tem demonstrado baixa tolerância à frustração (quando é contrariado grita e bate nos colegas).” |
| “A C quando foi para a sala da educadora portou-se mal, pois queria uma pastilha e não lhe foi dada, começou a chorar compulsivamente ao ponto de dizer algumas asneiras.” |
| “A C bateu na A na sala da educadora.” |
| “O F empurrou a porta contra o B, porque queria o seu brinquedo.” |
| “A C na hora do banho fez uma fita pois não queria tomar banho e há hora do jantar queria a sopa dos bebés ou então queria que lhe triturasse a comida pois disse que não era capaz de comer, tanto de uma vez como da outra, chorou e bateu o pé.” |
| Criança A: “Faz algumas birras quando tem de partilhar.” |
| Criança B: “Apresenta algumas dificuldades na linguagem expressiva, faz birras e muitas vezes tem dificuldades na autorregulação. Tem dificuldades na partilha de brinquedos e no esperar pela sua vez.” |
| Criança C: “Nem sempre cumpre as regras estabelecidas, demonstra algum comportamento desafiante.” |
| Criança D: “Algumas dificuldades na partilha de brinquedos, jogos ou materiais. Muita dificuldade em obedecer a regras e ordens. Tem dificuldades na autorregulação, recorrendo a gritos exagerados quando recebe um ‘não’”. |
| Criança E: “Apresenta algumas dificuldades na partilha. Por vezes reage mal à contrariedade.” |
| Criança F: “Dificuldade na partilha de brinquedos, parte muito facilmente para birras e comportamento agressivo com os pares. Tem dificuldade em aceitar ordens, necessita de regras e limites.” |

Tabela 3. Registo de Comportamentos das Crianças.

Quanto à avaliação do processo, esta ocorre durante o desenvolvimento de um projeto e, desempenha “um papel muito importante para nos ajudar a refletir e a avaliar o desenvolvimento do mesmo” (Serrano, 2008, p.96).

No projeto de intervenção, este tipo de avaliação foi concretizado no final de cada sessão, onde as crianças responderam a um questionário (Anexo XXXV), essas respostas encontram-se na Tabela 4.

| | Criança A | Criança B | Criança C | Criança D | Criança E | Criança F |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Sessão 1 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 2 | Boa | Boa | Boa | Mais ou menos | Boa | Boa |
| Sessão 3 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 4 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 5 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 6 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 7 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 8 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |
| Sessão 9 | Boa | Boa | Não estava | Boa | Boa | Não estava |
| Sessão 10 | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa | Boa |

Tabela 4. Registo de avaliação processual.

Como se pode verificar, todas as sessões obtiveram a avaliação “Boa” por todas as crianças, exceto a Sessão 2, que obteve uma classificação “Mais ou menos” pela Criança D e as restantes crianças avaliaram-na como “Boa”. É de realçar que na Sessão 9, apesar de todos os participantes avaliarem como “Boa”, duas crianças não estiveram presentes, uma delas porque não estava no CAT e a outra devido a comportamento desafiante que aconteceu no início da sessão.

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

A avaliação final foi realizada através de uma entrevista informal, que continha as perguntas “Qual foi a sessão que mais gostaste?” e “No geral, o que aprendeste nas sessões?”.

Na Tabela 5 encontram-se apresentadas as diferentes sessões, bem como as crianças que participaram em cada atividade e o número de participantes por atividade.

| Atividade | Crianças | Total |
|---|-------------------|--------------|
| Sessão 1 – Regras “Dá cá Mais Cinco” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 2 – “Emocionómetro” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 3 – “Quem é quem?” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 4 – “Cubo das emoções” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 5 – “Mãos à obra” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 6 – “Roda das emoções” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 7 – “Técnica da tartaruga” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 8 – “Pote da calma” | A, B, C, D, E e F | 6 |
| Sessão 9 – “Os outros importam” | A, B, D, e E | 4 |
| Sessão 10 – “Partilhar é fixe” | A, B, C, D, E e F | 6 |

Tabela 5. Participação das crianças por atividade.

Como já foi mencionado anteriormente, o número de participantes na sessão 9 não foi o esperado, visto que a criança F se encontrava fora das instalações do CAT, em saída de fim-de-semana e a criança C apresentou um comportamento disruptivo antes do início da sessão.

Quanto à entrevista informal, sendo considerada como instrumento final de avaliação das atividades, foi respondida por cinco crianças, pois uma delas saiu definitivamente do CAT em junho de 2021. As respostas a esta entrevista informal encontram-se no Anexo XXXVI.

3.1. Reflexão

Podemos concluir que a sessão que as crianças mais apreciaram foi a décima sessão, com o tema da partilha, pois todas as crianças responderam a sessão “do Wally”. Não podemos afirmar com esta resposta que gostaram mais deste tema que

dos outros, uma vez que houve um elemento que não existiu nas outras sessões e que pode ter sido determinante: a presença do boneco Wally. Quanto à questão “O que aprendeste?”, as cinco crianças afirmaram que aprenderam as regras “Dá cá Mais Cinco”. A criança C e F acrescentaram a “técnica da tartaruga” e todas completaram com algumas emoções que alegaram que não conheciam antes.

A criança que demonstrou uma maior evolução foi a criança C. Ao longo do tempo demonstrou que conseguiu aplicar as estratégias no seu quotidiano, nomeadamente a técnica da tartaruga e foi mais explícita em nomear as emoções que sentia, em vez de se fechar sozinha, como fazia anteriormente.

A criança F continuou com algumas dificuldades em se autorregular e em partilhar. Este comportamento pode ser explicado pela sua idade, visto ter apenas três anos.

Em todas as restantes crianças se nota um progresso, nomeadamente em cumprir as regras “Dá cá Mais Cinco” e em se expressarem sobre as suas próprias emoções.

Capítulo X – Atividades Complementares

1. Reuniões com equipa CAT

As reuniões com as equipas técnica e educativa consistiram na abordagem de temas relativos à formação interna sobre as várias áreas do PSEI e às dinâmicas de gestão da instituição, nomeadamente dos seus colaboradores e das crianças (Anexo XXXVII).

2. Reunião com educadora JI

No dia 22 de junho, tivemos oportunidade de presenciar a reunião da assistente social, gestor de caso da criança A, com a educadora do jardim de infância do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres. Esta reunião foi para averiguar a integração da Criança A, bem como perceber o seu desenvolvimento em determinadas competências.

3. Rotinas diárias

Durante o estágio curricular presencial foi possível participar quotidianamente nas rotinas diárias das crianças do CAT. Nomeadamente no acompanhamento da realização dos trabalhos de casa escolares, da criança C, a frequentar a Escola Básica n.º 1 de Casconha (1.º ano – Ensino Básico 1º Ciclo). Para além disso, ainda, colaborámos na chegada diária das crianças ao CAT (entre as 16h e as 17h), no tempo de brincadeira livre na sala de estar, nos banhos, na hora das refeições (jantar) (entre as 19h e as 20h) e no deitar (após as 20h).

4. Visitas dos familiares

Uma das atividades em que nos envolvemos com maior periodicidade foi nas visitas de familiares às crianças institucionalizadas. Estas visitas decorriam num espaço nomeado “Sala de visitas”, equipado com recursos materiais adequados a estes momentos, sendo que, por vezes, decorriam também no espaço exterior ou no “Centro de Dia”, quando existiam visitas de diferentes crianças em horários coincidentes. Normalmente as visitas tinham a duração de uma hora e a nossa colaboração focou-se na observação da visita, com recurso ao “Registo de Acompanhamento” (Anexo XXXVIII) e, posteriormente, ao preenchimento da “Grelha de observação: qualidade da interação da família em contexto institucional” (Anexo XXXIX).

5. Webinar

No dia 5 de maio de 2021 das 15:00 horas às 16:00 horas, teve lugar o Webinar com o tema “Partilha de experiências na intervenção com crianças e famílias em risco/perigo: participação e cidadania”, do Projeto Triplo D, da Cáritas Diocesana de Coimbra. O Webinar contou com a presença de vários convidados, tais como a Dra. Isabel Figueiredo, a Dra. Isabel Sousa e o Dr. Ricardo Sousa, pertencentes a instituições da Cáritas Diocesana de Coimbra. Estes oradores partilharam experiências de cada instituição e promoveram a reflexão sobre a participação e cidadania dos seus utentes.

6. Atividades de teor lúdico

De forma a assinalar datas festivas importantes, proporcionar momentos de lazer, promover o bem-estar e a interação social entre as crianças, implementaram-se algumas atividades, tais como as abaixo descritas.

Dia Mundial da Dança

No dia 29 de abril deu-se o Dia Mundial da Criança, onde todas as crianças do CAT dançaram livremente na sala de estar com saias de tule, juntamente com as estagiárias e equipa educativa.

Dia da Criança

No dia 1 de junho ocorreu o Dia da Criança, as crianças institucionalizadas no CAT ensaiaram a marcha popular que a educadora do Projeto CASA dinamizou com a ajuda das estagiárias e, de seguida, puderam usufruir de um lanche na sala de jantar, onde decorámos o espaço (Anexo XL).

Marchas populares

No dia 24 de junho foi realizada uma atividade comemorativa dos Santos populares, onde as crianças do CAT apresentaram as marchas no JI do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres, com a coordenação da educadora do Projeto CASA (Anexo XLI)

7. Plano Socioeducativo Individual – Área das atividades lúdico-pedagógicas

No estágio curricular tivemos oportunidade de planificar, executar e avaliar cinco PSEI na área das atividades lúdico-pedagógicas (Anexo XLII), com o objetivo de promover competências pré-escolares ou escolares, adequadas a cada criança. Para planificar cada PSEI preenchemos um documento interno (Anexo XLIII). Ao longo de

cada sessão realizámos o registo individual do desempenho da criança num documento interno de registo (Anexo XLIV). Por último, efetuámos a avaliação individual de cada PSEI, através do preenchimento do documento interno destinado (Anexo XLV).

As atividades lúdico-pedagógicas dinamizadas consistiram em leitura de histórias, pinturas com tintas e lápis de cor (utilizando também materiais recicláveis), como apresentamos no Anexo XLVI.

Considerações finais

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido, o desafio e a experiência que foi este estágio curricular, conclui-se que foi positivo. Foi um desafio constante, no entanto, os obstáculos e ameaças foram ultrapassados.

A oportunidade de integração presencial, numa segunda fase, foi uma mais valia, uma vez que permitiu colocar em prática as estratégias, métodos e modelos abordados teoricamente ao longo do percurso académico no Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, bem como na Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Este ano de estágio podia ter um término menos positivo, sendo que uma das grandes ameaças foi a COVID-19. Alguns membros das equipas técnica e educativa, bem como algumas crianças foram infetados por este vírus, antes da integração do estágio presencial, daí a dificuldade no início do estágio. As regras e orientações eram alteradas diariamente, resultando na imprevisibilidade da inserção. Apesar disto, a instituição manifestou-se sempre compreensível e disponível para adaptar a intervenção, mostrando-se receptiva às ideias propostas.

Destaca-se a realização dos projetos de intervenção “Ideias para Guardar” e “Sê Luz”, dada a importância e pertinência das estratégias apresentadas e praticadas tanto na equipa educativa, como nas crianças institucionalizadas. Enquanto profissionais em Educação Social, somos dotados de conhecimentos e competências que permitem a integração neste tipo de instituições, não apenas numa tentativa de responder a necessidades observadas nas crianças acolhidas, como também, partilhar com a equipa educativa estratégias, dicas e sugestões para trabalhar com essas mesmas, tendo sempre em vista um desenvolvimento global das crianças, o mais natural e adequado possível.

É importante referir que, na nossa opinião, seria pertinente a presença de um profissional em Educação Social no CAT, nomeadamente na continuação do trabalho que desenvolvemos com a equipa educativa; na planificação, implementação e avaliação de intervenções dotadas de estratégias e metodologias adequadas às necessidades das crianças, através do PSEI, como houve oportunidade de executar; bem como, na integração de uma equipa multidisciplinar, colaborando com a restante equipa técnica.

Em suma, esta experiência possibilitou-nos um grande desenvolvimento enquanto profissionais da área da Educação Social, nomeadamente numa temática já há muito de interesse, o acolhimento residencial. Para além disso, possibilitou, também, um crescimento pessoal, especialmente na capacidade de sermos resilientes e de enfrentarmos desafios.

Em jeito de conclusão, apresentamos na tabela 6, uma Análise SWOT com o objetivo de salientar os pontos fortes e oportunidades que possibilitaram um estágio curricular proveitoso, mas também, os pontos fracos e as ameaças que eventualmente condicionaram algum momento do nosso estágio.

| Pontos fortes | Oportunidades |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Abertura às ideias propostas; • Autonomia possibilitada pela instituição; • Vinculações estabelecidas com os agentes educativos e crianças; • Cooperação com a equipa técnica da instituição; • Resiliência. | <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de integração na dinâmica da instituição depois do período remoto; • Possibilidade de integrar o estágio presencial mais tempo do que o esperado; • Abertura à intervenção junto da equipa educativa e crianças. |
| Pontos fracos | Ameaças |
| <ul style="list-style-type: none"> • Falta de experiência em intervenção com crianças desta faixa etária; • Alguma dificuldade na gestão do comportamento do grande grupo. | <ul style="list-style-type: none"> • COVID-19; • Não continuidade do trabalho desenvolvido pela equipa educativa; • Escassez de contacto com a equipa educativa do turno da noite; • Inexistência de um profissional de Educação Social. |

Tabela 6. Análise SWOT.

Referências bibliográficas

Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9, 207- 217. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?lang=pt&format=pdf>

Arriaga, P., & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 63-80. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/234298493_Fabrica_de_Emocoes_A_eficacia_de_excertos_de_filmes_na_inducao_de_emocoes

Arslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in transition: Life changes as reasons for adult learning*. New York: College Board.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de Educação Social: Necessidade e pertinência de um estatuto social*. Porto: Fronteira do Caos.

Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: Evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*. 17. Disponível em https://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf

Barreira, C. (2019). *Duas abordagens diferentes nos propósitos mas complementares na avaliação dos processos formativos*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/332224187_Duas_abordagens_diferentes_nos_propositos_mas_complementares_na_avaliacao_dos_processos_formativos

Bastos, A., & Veiga, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.

Boccardo, F., Sasia, A., & Fontenla, E. C. (1999). *Inteligência emocional*. Disponível em <https://www.monografias.com/trabajos/inteliemo/inteliemo.shtml?>

Caballo, V. (1987). *Teoría, Evaluación y entrenamiento de las competencias sociales*. Valencia: Promolibro.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2), 264-278.

Camacho, L. (2012). *O desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens em risco institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Línguas e Administração, Leiria. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48578676.pdf>

Caritas Diocesana de Coimbra (s/d). *Centro Social N.ª Sr.ª dos Milagres*. Disponível em <https://caritascoimbra.pt/locais/centro/coimbra/idosos/centro-social-nossa-senhora-dos-milagres/>

Cáritas Diocesana de Coimbra (s/d). *Regulamento Interno do Centro de Acolhimento Temporário*.

Caritas Diocesana de Coimbra (s/d). *Identidade*. Disponível em <https://caritascoimbra.pt/quem-somos/identidade/>

Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J., Azevedo, J., Roquette, J., & Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um projeto de esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa. Lisboa: Principia.

Carvalho, M. J. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens. Programa de desenvolvimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <https://docplayer.com.br/5116641-Sistema-nacional-de-acolhimento-de-criancas-e-jovens-maria-joao-leote-de-carvalho.html>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (s/d). *Conceito de risco/ Conceito de perigo*. Disponível em: <http://ns1.inr.pt/left.asp?13.02>

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e Instituto da Segurança Social (s/d). *Promoção e proteção dos direitos das crianças – Guia de orientações para os profissionais de educação na abordagem de situações de maus-tratos e outras situações de perigo*. Disponível em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/14801/Guia+de+Orienta%C3%A7%C3>

%B5es+para+Profissionais+de+A%C3%A7%C3%A3o+Social/7c76d36b-359c-44a4-8720-c5996ac0d477

Convenção sobre os Direitos das Crianças. (2004). In UNICEF. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas*, 3(1). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/302865813.pdf>

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Cudaback, D., Darden, C., Nelson, P., O'Brien, S., Pinsky, D., & Wiggins, E. (1982) Age keyed parent education newsletters: Results of a national survey. *Educational Resources Information Center (ERIC)*: Washington, D.C., USA. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227948.pdf>

Cudaback, D., Darden, C., Nelson, P., O'Brien, S., Pinsky, D., & Wiggins, E. (1985). Becoming successful parents: Can age-paced newsletters help? *Family Relations*, 34(2), 271-275. [<https://doi.org/10.2307/583902>]

Cudaback, D. J., Dickinson, N. S., & Wiggins, E. S. (1990) Parent education by mail. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 71(3), 172-175. [<https://doi.org/10.1177/104438949007100306>]

Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp. 124-152). New York: Guilford Press.

Elias, M., Tobias, S., & Friedlander, B. (1999). *Educar com inteligência emocional*. Barcelona: Plaza y Janés. Disponível em <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Educar-con-inteligencia-emocional.pdf>

Elliot, S., & Gresham, F. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling Development*, 66(2), 96-99.

Erikson, E. H. (1968). *Identidade, juventude e crise*, (tradução brasileira). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*, (tradução brasileira). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Ferreira, C. (2013). *O encontro da mediação na construção dos projetos de vida: Intervir com crianças e jovens institucionalizados*. Relatório de estágio para obtenção de grau de Mestre, Escola Superior de Educação da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111005/2/255943.pdf>

Futris, T. G., & Stone, H. M. (2010). The reaching new parents project: The impact of an FCS Extension resource guide on new mothers. *The Forum for Family and Consumer Issues* 15(3), 1-13. Disponível em <https://www.theforumjournal.org/wp-content/uploads/2018/05/The-Reaching-New-Parents.pdf>

Gaspar, M. F. (2018). Educação pré-escolar: Prevenção universal. *Material de apoio Intervenção Social com Crianças, Jovens e Famílias*. Documento não publicado, retirado do Inforestudante

Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional* (M. D. Correia, Trad.). Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2009). *Inteligência emocional*. 13ª edição. Camarate: Círculo de Leitores.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. 1ª Edição. Alfragide-Portugal: Texto Editores, Lda.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.

Gueifão, R., Correia, F., & Azevedo, S. (2021). *Educação Social: Contextos e funções*. Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de acção – O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Incredible Years (s/d). *Training series for parents, teachers, and children*. Disponível em <http://www.incredibleyears.com/>

Instituto da Segurança Social, IP. (2010). *Recomendações técnicas para equipamentos sociais – Centros de acolhimento temporário*. Lisboa: ISSIP. Disponível em https://www.seg-social.pt/documents/10152/89982/rtes_centros_acolhimento_temporario/5050184e-1ceb-45dd-9815-4b3ad30a5a75

Instituto da Segurança Social, IP. (2020). *CASA 2019 – Relatório de caracterização da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISSIP. Disponível em <https://www.seg-social.pt/documents/10152/17405298/Relat%C3%B3rio%20CASA%202019/0bf7ca2b-d8a9-44d2-bff7-df1f111dc7ee>

Lamberts, M. B., Cudaback, D. J., & Claesgens, M. A. (1985) Helping teenage parents: Use of age-paced parent education newsletters. *Journal of Primary Prevention*, 5(3), 188-199. [<https://doi.org/10.1007/BF01324148>]

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Loulé, F. (2010). *Crianças em perigo: A prática profissional dos assistentes sociais nas CPCJ's da sub-região do Baixo Mondego*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. Disponível em <https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/194/1/Tese%20Filipa%20Loul%c3%a9.pdf>

Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Editora Quarteto.

Martineaud, S., & Engelhart, D. (2002). *Teste a sua inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.

Martins, P. C. (2010). *A proteção das crianças e jovens em risco*. In P. Guerra, A. Leandro, & Á. L. Lúcio, Estudos em Homenagem a Rui Epifânio (pp. 317-334). Coimbra: Almedina. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30448/1/A%20PROTEC%
c3%87%c3%83O%20DAS%20CRIAN%c3%87AS%20E%20JOVENS%20EM%20RISCO.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30448/1/A%20PROTEC%c3%87%c3%83O%20DAS%20CRIAN%c3%87AS%20E%20JOVENS%20EM%20RISCO.pdf)

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova Iorque: Basic Books.

McFall, R. M. (1976). *Behavioral training: skill-acquisition approach to clinical problems*. In J. P. Spence (Ed.), Behavioral approaches to therapy. Morristown: General Learning Press.

McKown, C., Gumbiner, M., Russo, M., & Lipton, M. (2009) Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858 — 871. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/41563877_Social-Emotional_Learning_Skill_Self-Regulation_and_Social_Compotence_in_Typically_Developing_and_Clinic-Referred_Children

Monteiro, A.R. (2010). *Direitos da criança: Era uma vez...* Coimbra: Almedina.

Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.

Nelson, P. T. (1986). Newsletters: An effective delivery mode for providing educational information and emotional support to single parent families? *Family Relations*, 35(1), 183-188. [<https://doi.org/10.2307/584298>]

Ostergren, C. S., & Riley, D. A. (2012). Testing age-paced parenting newsletters up to age 3: Greater impact on first- time parents. *Journal of Extension*, 50(1). Disponível em <https://www.joe.org/joe/2012february/a9.php>

Picado, S. (2013). *A intervenção com crianças em risco num centro de acolhimento temporário e a intervenção precoce – Que relação?*. Dissertação do Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9094/1/tese%20final.pdf>

Pinheiro, M. (2012). *O acompanhamento a crianças e às suas famílias nos centros de acolhimento temporário: A perspetiva dos técnicos de serviço social*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5867/1/Tese%20Mafalda.pdf>

Pinto, A. C. (2001). As emoções. In Pinto, A.C., *Psicologia Geral* (pp.241-270). Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (Coords.). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Disponível em <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Rovira, F. (1998). *Actas del IX Congreso INFAD 2000*. Com saber si un és emocionalment Intel.ligent. *Aloma*, 2, 57-68. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/39074946.pdf>

Sarmiento, M., & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em revista. Edição Especial*, 2, 17-34. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/328060544.pdf>

Senra-Varela, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: Sanz Y Torres.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais*. Casos Práticos. Porto: Porto Editora.

Shepherd, J., & Roker, D. (2005). The parenting of young people: Using newsletters to provide information and support. *Children and Society*, 19, 264-277. [https://doi.org/10.1002/chi.832]

Strecht, P. (1998). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Timóteo, I. (2013). *A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos*. Praxis Educare. (1). Disponível em <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-1-2015.pdf>

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Waterston, T., & Welsh, B. (2007). What are the benefits of a parenting newsletter? *Community Practitioner*, 80(8), 32-35. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17821878>

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2nd ed.). Braga: Psquilíbrios Edições.

Weigel, D., & Martin, S. (2004). From uncertainty to support: Communicating with new parents through newsletters. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 9(3), 1-13. Disponível em <https://www.theforumjournal.org/2004/12/03/from-uncertainty-to-support-communicating-with-new-parents-through-newsletters/>

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 47344 – Código Civil. *Diário do Governo n.º 274/1966, Série I de 1966-11-25*

Lei n.º 147/99 de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. *Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01*

Lei n.º 166/99 – Lei Tutelar Educativa. *Diário da República n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14*

Anexos

Anexo I – Cronograma

| Mês | Tipo de Intervenção |
|---------------------------|--|
| outubro 2020 | Definição da proposta de Projeto de Intervenção “Ideias para Guardar”. |
| novembro 2020 | Planeamento do Projeto de Intervenção “Ideias para Guardar”. Construção dos folhetos informativos para o mês de dezembro. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de dezembro – Brincar. Reunião com equipa CAT. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico. |
| dezembro 2020 | Construção dos folhetos informativos para o mês de janeiro. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de janeiro – Elogios, Encorajamentos/Incentivos e Recompensas. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico. |
| janeiro 2021 | Construção dos folhetos informativos para o mês de fevereiro. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de fevereiro – Reformulação das ordens, Regras, Sinais não verbais e Rotinas. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico. |
| fevereiro 2021 | Construção dos folhetos informativos para o mês de março. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de março – Reduzir os comportamentos inadequados, Redirecionar, Ignorar e Ignorar seletivo. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico. |
| março 2021 | Construção dos folhetos informativos para o mês de abril. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de abril – Consequências para o comportamento disruptivo, Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios. Reunião com equipa CAT. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico. |
| abril 2021 | Construção dos folhetos informativos para o mês de maio. Apresentação dos folhetos “Ideias para Guardar” de maio – Leitura criativa. Fase do Diagnóstico. Leitura de processos individuais das crianças. Planificação do Projeto “Sê Luz”. Monitorização de visitas. Rotinas diárias. |
| maio 2021 | Implementação das sessões 1 a 8 do Projeto “Sê Luz”. Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades. Webinar “Partilha de experiências na intervenção com crianças e famílias em risco/perigo: participação e cidadania”. Reunião com equipa CAT. Monitorização de visitas. Rotinas diárias. |
| junho 2021 | Dia da Criança. Implementação das sessões 9 e 10 do Projeto “Sê Luz”. Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades. Avaliação do Projeto “Sê Luz”. Reunião com equipa CAT. Planificação e implementação dos PSEI atividades lúdico-pedagógicas. |

| | |
|------------------------|---|
| | Monitorização de visitas. Rotinas diárias. |
| julho 2021 | Reunião com equipa CAT. Implementação e avaliação dos PSEI atividades lúdico-pedagógicas. Monitorização de visitas. Rotinas diárias. Atividades de verão. |
| agosto 2021 | Produção e término do Relatório final de estágio. |

Anexo II – Planificação do Projeto de Intervenção Social “Ideias para Guardar”

| | |
|-----------------------|---|
| Tema | Relação positiva entre cuidador e criança |
| Ação | Disponibilização de folhetos informativos |
| Data | dezembro de 2020 a maio de 2021 |
| Local | Plataforma Zoom e CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres |
| Dinamizadores | Dora Carvalho |
| Grupo-alvo | Equipa técnica e educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres – Cáritas Diocesana de Coimbra |
| Objetivo geral | Construir relações positivas entre cuidador e criança |

Sessão 1 - Folhetos “Ideias para Guardar” - Mês de dezembro - Brincar

| | |
|---------------------------------|--|
| Conteúdos | Parentalidade positiva e Brincar. |
| Objetivo geral | - Desenvolver relações positivas entre cuidador e criança. -Promover competências académicas nas crianças. -Promover competências sociais nas crianças. - Promover competências emocionais nas crianças. |
| Objetivos específicos | - Compreender a “parentalidade positiva”. - Compreender a pirâmide que representa a filosofia dos programas “Anos Incríveis”. - Desenvolver a estratégia de brincadeira comandada pela criança. - Aprender estratégias para o desenvolvimento cognitivo das crianças através da brincadeira. - Aprender estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças através da brincadeira. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Brincadeira comandada pela criança”; “Brincar para promover o desenvolvimento cognitivo”; “Brincar para desenvolver as competências socioemocionais” e “Crianças invisíveis”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos são apresentados e dispensados no final do mês de novembro, na reunião pela plataforma “Zoom”. Durante o mês de dezembro, todas as semanas, as equipas devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. - Compreender a brincadeira comandada pela criança. - Promover o desenvolvimento cognitivo das crianças através da brincadeira. - Promover o desenvolvimento socioemocional das crianças através da brincadeira. - Dar atenção às “crianças invisíveis”. |

Sessão 2 - Folhetos “Ideias para Guardar” - Mês de janeiro – Elogios, Encorajamentos/Incentivos e Recompensas

| | |
|---------------------------------|--|
| Conteúdos | Elogios, Encorajamentos/Incentivos e Recompensas. |
| Objetivo geral | Construir relações positivas entre cuidador e criança. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar comportamentos a modificar ou aumentar no grupo. - Compreender o “oposto positivo”. - Aprender as estratégias de elogiar, encorajar e recompensar. - Conhecer os comportamentos a elogiar. - Reconhecer os incentivos concretos. - Conhecer as recompensas concretas. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Missão: detetive dos bons comportamentos”; “Elogios”; “Encorajamentos/Incentivos” e “Recompensas”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos são apresentados e disponibilizados no final do mês de dezembro. Durante o mês de janeiro, semanalmente, as equipas devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | <ul style="list-style-type: none"> - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. - Identificar o comportamento a modificar/aumentar no grupo. - Elogiar os comportamentos adequados. - Encorajar ou Incentivar as crianças com dificuldades em atingir um comportamento. - Recompensar os comportamentos adequados. |

Sessão 3 - Folhetos “Ideias para Guardar” - Mês de fevereiro – Reformulação das ordens, Regras, Sinais não verbais e Rotinas

| | |
|---------------------------------|---|
| Conteúdos | Reformulação das ordens, Regras, Sinais não verbais e Rotinas. |
| Objetivo geral | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver relações positivas entre cuidador e criança. - Prevenir o comportamento indesejado das crianças. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender estratégias de um cuidador pró-ativo. - Reconhecer a formulação de ordens para o seu oposto positivo. - Conhecer a formulação de regras eficazes. - Compreender a estratégia “Dá cá Mais Cinco”. - Conhecer exemplos de sinais não verbais. - Aprender a estratégia de redirecionamento através de sinais não verbais. - Compreender a definição de rotinas. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Reformulação das ordens”; “Parte 1 – Regras”; “Parte 2 – Regras – Estratégia ‘Dá cá Mais Cinco’”; “Sinais não verbais” e “Rotinas”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos são apresentados e disponibilizados no final do mês de janeiro. Durante o mês de fevereiro, semanalmente, as equipas técnica e educativa devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | <ul style="list-style-type: none"> - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Reformular ordens para o seu oposto positivo. - Definir um contexto para aplicar a estratégia “Dá cá Mais Cinco”. - Redirecionar as crianças distraídas através de sinais não verbais. - Realizar um quadro de rotina. |
|--|---|

Sessão 4 - Folhetos “Ideias para Guardar” - Mês de março – Reduzir os comportamentos inadequados, Redirecionar, Ignorar e Ignorar seletivo

| | |
|---------------------------------|--|
| Conteúdos | Redução de comportamentos inadequados, Redirecionar, Ignorar e Ignorar seletivo. |
| Objetivo geral | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver relações positivas entre cuidador e criança. - Reduzir o comportamento inadequado das crianças. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a “Lei das intervenções menos perturbadoras”. - Aprender a estratégia de redirecionamento de um comportamento inadequado. - Conhecer a estratégia “ignorar”. - Aprender exemplos de comportamentos a ignorar. - Reconhecer os métodos para um “ignorar eficaz”. - Aprender estratégias para manter a calma enquanto ignoram. - Conhecer a estratégia “ignorar seletivo”. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Reduzir os comportamentos inadequados”; “Redirecionar”; “Ignorar” e “Ignorar seletivo”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos informativos são apresentados e disponibilizados no final do mês de fevereiro. Durante o mês de março, todas as semanas, as equipas técnica e educativa devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | <ul style="list-style-type: none"> - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. - Aplicar a “Lei das intervenções menos perturbadoras”. - Redirecionar as crianças para o comportamento desejado. - Ignorar o comportamento inadequado não agressivo. - Elogiar o comportamento adequado. |

Sessão 5 - Folhetos “Ideias para Guardar” - Mês de abril – Consequências para o comportamento disruptivo, Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios e Autocuidado

| | |
|------------------------------|---|
| Conteúdos | Consequências para o comportamento disruptivo, consequências naturais, consequências lógicas, perda de privilégios e autocuidado |
| Objetivo geral | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver relações positivas entre cuidador e criança. - Reduzir o comportamento inadequado das crianças. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as consequências para o comportamento disruptivo. - Compreender quando aplicar as consequências para o comportamento indesejado. - Conhecer os últimos passos da “Hierarquia de Disciplina”. - Aprender o significado de consequências naturais. |

| | |
|---------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a estratégia de utilizar consequências lógicas. - Aprender a estratégia de utilizar perda de privilégios. - Conhecer exemplos de consequências para comportamentos inadequados. - Reconhecer a importância do autocuidado. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Consequências para o comportamento disruptivo”; “Consequências naturais, lógicas e perda de privilégios”; “Consequências lógicas e perda de privilégios”; “Autocuidado”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos informativos são apresentados e disponibilizados no final do mês de março. Durante o mês de abril, todas as semanas, as equipas técnica e educativa devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | <ul style="list-style-type: none"> - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. - Definir consequências para comportamentos disruptivos. - Compreender o que são consequências naturais, lógicas e perda de privilégios. - Aplicar consequências lógicas ou perda de privilégios pelo comportamento disruptivo. - Autorecompensar-se. |

Sessão 6 - Folhetos “Ideias para Guardar” – Mês de maio – Leitura criativa

| | |
|---------------------------------|---|
| Conteúdos | Leitura eficaz |
| Objetivo geral | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver relações positivas entre cuidador e criança. - Promover competências académicas nas crianças. - Promover competências sociais nas crianças. - Promover competências emocionais nas crianças. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os passos para uma leitura eficaz. - Reconhecer a importância dos comentários descritivos sobre as imagens nas histórias. - Conhecer a relevância das perguntas abertas. - Reconhecer o recurso aos elogios às respostas das crianças. - Aprender a estratégia de amplificação do que as crianças lhes dizem. |
| Recursos | Folhetos “Ideias para Guardar” – “Leitura Criativa”. |
| Avaliação | Questionário de satisfação. |
| Procedimento | Os folhetos informativos são apresentados e disponibilizados no final do mês de abril. Durante o mês de maio, todas as semanas, as equipas técnica e educativa devem ler e aplicar as estratégias e conteúdos apresentados nos folhetos indicados. |
| Atividades dos formandos | <ul style="list-style-type: none"> - Ler atentamente os folhetos “Ideias para Guardar” e a carta. - Aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos. - Fazer comentários descritivos, de forma a descrever as imagens observadas nas histórias, com as crianças. - Fazer perguntas abertas, não colocando barreiras na criatividade das crianças. Através destas perguntas, observar e contar, |

| | |
|--|---|
| | <p>promover as competências acadêmicas, explorar sentimentos e antecipar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Fazer elogios e encorajar as ideias e respostas das crianças.- Expandir o que as crianças lhes dizem, ampliando as suas respostas. |
|--|---|



IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - "BRINCADEIRA
COMANDADA PELA CRIANÇA"

- Tente brincar, pelo menos, 10 minutos com cada criança individualmente.
- Deixe a criança escolher a brincadeira (desde que seja adequada à sua idade).
- Esteja atento ao que a criança diz.
- Deixe a criança pintar os desenhos da cor que ela preferir.
- Não entre em competição com a criança.
- Dê o tempo que a criança precisar para realizar alguma brincadeira sem impor ajuda.



1ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS



“Notas de Frigorífico” BRINCAR

- Siga as pistas da criança.
- Siga o ritmo da criança.
- Não espere demasiado da criança - dê-lhe tempo.
- Não entre em competição com a criança.
- Elogie e encoraje as ideias e criatividade da criança: não a critique
- Participe em jogos de faz de conta e em fantasias com a criança.
- Seja um público atento e apreciador.
- Use comentários descritivos em vez de fazer perguntas.
- Controle o seu desejo de dar demasiada ajuda; encoraje a criança a resolver problemas.
- Recompense com a sua atenção o brincar calmamente.
- Ria e divirta-se.

Parte 1: Brincadeira comandada pela criança

© Carolyn Webster-Stratton

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Basic Program Handouts*. Anos Incríveis. Retirado de: http://incredibleyears.com/download/resources/parent-pgrm/basic-program-handouts_portuguese.pdf



IDEIAS PARA GUARDAR

**2^a SEMANA - BRINCAR PARA
PROMOVER O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO**

- **Tente brincar, pelo menos, 10/15 minutos com cada criança individualmente.**
- **Faça comentários descritivos sobre as características dos objetos da brincadeira (formas, cores, tamanhos, números, posições).**
- **Encoraje a criança a inventar uma história e a representá-la, como se fosse um teatro.**



2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

FACILITAR A APRENDIZAGEM ACADÊMICA DAS CRIANÇAS: O EDUCADOR/PROFESSOR COMO "TREINADOR ACADÊMICO"



Os "comentários descritivos" são uma forma poderosa de fortalecer as competências acadêmicas, emocionais e sociais das crianças. Encontra a seguir uma lista de conceitos e comportamentos acadêmicos que podem ser comentados quando estiver a brincar com uma criança. Use esta lista para praticar a descrição de conceitos acadêmicos.

| COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS | EXEMPLOS DE COMENTÁRIOS |
|---|--|
| ____ Cores ____ Sequência numérica | <ul style="list-style-type: none">• "Tu tens o carro vermelho e o camião amarelo"• "Estão um, dois, três dinossauros na fila"• "Agora o lego quadrado está encaixado no lego redondo" |
| ____ Formas ____ Tamanhos: (comprido, curto, alto, menor do que, maior que etc). ____ Posições: (em cima, em baixo, ao lado, perto de, no cimo de, atrás de, etc.) | <ul style="list-style-type: none">• "Esse comboio é mais comprido do que o camião"• "Estás a pôr o parafuso pequeno no círculo correto"• "O bloco azul está junto ao quadrado amarelo, e o triângulo roxo está no cimo do retângulo vermelho comprido" |
| ____ Esforço ____ Atenção, concentração | <ul style="list-style-type: none">• "Estás a fazer um grande esforço para fazer esse puzzle e a pensar onde é que essa peça encaixa"• "Tens tanta paciência e não desistes de tentar todas as formas para encaixar essa peça" |
| ____ Persistência, Paciência ____ Seguir as orientações dos pais ____ Resolução de problemas ____ Tentar de novo ____ Ler ____ Competências de pensamento ____ Ouvir ____ Trabalhar no duro/ trabalho melhor ____ Independência | <ul style="list-style-type: none">• "Fizeste exatamente aquilo que eu te pedi para fazer e como te disse. Tu ouviste com atenção"• "Tu estás a esforçar-te imenso para conseguires resolver o problema e a encontrar uma solução para fazeres um barco"• "Tu conseguiste resolver tudo isso sozinho" |

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS



O que deve e o que não deve fazer para facilitar a aprendizagem através do brincar

Evite:

1. Estruturar, organizar, impor as suas próprias ideias, fazer "em vez da criança" ou tomar conta da brincadeira
2. Competir com a criança
3. Pressionar a criança a fazer coisas que são demasiado difíceis para o seu nível de desenvolvimento.
4. Envolver-se na sua própria brincadeira e ignorar a brincadeira da criança.
5. Fornecer materiais de brincar demasiado avançados para a criança.
6. Avaliar, corrigir, contrariar ou castigar a maneira como a criança brinca. Lembre-se, é o "fazer" que é importante, não o produto final!
7. Recusar-se a participar no mundo de "faz-de-conta" da criança ou tentar proibir agressão "a fingir" ou controlar os comportamentos nas brincadeiras de "faz-de-conta".
8. Fazer demasiadas perguntas ou dar ordens durante a brincadeira.
9. Ignorar uma criança que parece estar absorvida a brincar sozinha.
10. Tentar "ensinar", em vez de brincar.

Faça:

1. Siga as pistas da criança - parta sempre das ideias e imaginação dela. Se a criança tem dificuldade em começar, escolha uma actividade que esteja de acordo com os interesses dela ou dê algumas sugestões delicadamente, de modo a que ela avance com a brincadeira. Assim que ela mostre alguma iniciativa, mantenha-se na retaguarda e dê-lhe atenção.
2. Forneça muitos elogios às ideias, criatividade e imaginação da criança.
3. Descreva o que a criança está a fazer de um modo entusiasmado, em vez de colocar uma data de questões ou chamar a atenção para o que ela não está a fazer.
4. Encoraje os esforços da criança, em vez de avaliar a qualidade do resultado final. Lembre-se que o importante do brincar é "fazer", e o "fazer" não tem de ter sentido para o adulto. Brincar é uma oportunidade para a criança experimentar sem ter de se preocupar com a realidade.
5. Limite as acções da criança e faça o que ela lhe pede para fazer, desde que seja um comportamento apropriado.
6. Quando a criança se depara com dificuldades, dê uma ajuda só quando lhe parecer que ela já não consegue ir mais longe sozinha. Nessa altura, sugira que façam a actividade em conjunto e espere que a criança confirme que apreciaria a sua ajuda.
7. Se for necessário impor limites, apresente-os com clareza e duma forma agradável; por exemplo, "Não podes pintar a mesa. Toma papel que podes usar em vez da mesa."
8. Ignore comportamentos como resmungar, chorar, fazer comentários negativos ou atrevidos e birras. Senão, sem querer poderá estar a reforçar esses comportamentos.
9. Ajude a criança a fazer a transição de um tipo de brincadeira para outro; por exemplo, passar de uma actividade calma para uma activa.
10. Forneça momentos de brincar não estruturados e encoraje a criança a brincar com brinquedos e materiais que promovam a criatividade. Por exemplo, blocos, plasticina e tintas requerem mais imaginação do que a maioria dos brinquedos industriais.
11. Faça representações (teatro) com a criança.
12. Seja um público atento e apreciador. Mostre interesse pelas descobertas da criança.
13. Permita alguma desordem. Tome precauções, tais como usar uma toalha de plástico que possa ser limpa com um pano, quando está a preparar uma actividade de pintura, modelagem com barro, etc.
14. Colabore na actividade de brincar, mas deixe que seja a criança a comandar.



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - BRINCAR PARA
DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS

- Tente brincar, pelo menos, 10/15 minutos com cada criança individualmente.
- Descreva os sentimentos da criança enquanto ela está a brincar (ex: feliz por ter conseguido realizar algo).
- Modele o discurso sobre os sentimentos (descreva o que você próprio está a sentir).
- Descreva e incentive a partilha de brinquedos com as outras crianças.



3ª SEMANA

MAIS DICAS - COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS - ANOS INCRÍVEIS

FACILITAR A APRENDIZAGEM EMOCIONAL DAS CRIANÇAS: O EDUCADOR/PROFESSOR COMO “TREINADOR EMOCIONAL”



Descrever os sentimentos/emoções das crianças é uma forma poderosa de fortalecer a literacia emocional das crianças. Quando as crianças adquirem a linguagem emocional, ficam mais capazes de autorregular as suas emoções porque podem dizer-lhe como se sentem. Encontra a seguir uma lista de emoções/sentimentos que podem ser comentados quando estiver a brincar com uma criança. Use a lista para praticar a descrição de emoções da criança.

| SENTIMENTOS/LITERACIA EMOCIONAL | EXEMPLOS DE COMENTÁRIOS |
|---------------------------------|--|
| _____ Contente | <ul style="list-style-type: none">• “Isso é frustrante e tu manténs-te calmo e vais tentar de novo”• “Pareces orgulhoso desse desenho”• “Pareces confiante ao ler essa história”• “És tão paciente. Apesar de já ter caído duas vezes, tu continuas a tentar ver como o podes fazer mais alto. Deves sentir-te satisfeito contigo mesmo por seres tão paciente”• “Parece-me que te estás a divertir a brincar com o teu amigo, e ele parece estar a gostar de fazer isso contigo.”• “És muito curioso. Estás a tentar todas as maneiras que pensas que podes conseguir.”• “Tu estás a desculpar o teu amigo porque sabes que foi um erro.” |
| _____ Frustrado | |
| _____ Calmo | |
| _____ Orgulhoso | |
| _____ Excitado | |
| _____ Satisfeito | |
| _____ Triste | |
| _____ Útil | |
| _____ Preocupado | |
| _____ Confiante | |
| _____ Paciente | |
| _____ Divertido | |
| _____ Invejoso | |
| _____ Desculpar/Perdoar | |
| _____ Cuidadoso | |
| _____ Curioso | |
| _____ Zangado | |
| _____ Furioso | |
| _____ Interessado | |
| _____ Embaraçado | |

Modelar “autodiálogo emocional” e partilha de sentimentos/emoções

- “Estou orgulhoso de ti por resolveres esse problema.”
- “Estou mesmo a divertir-me a brincar contigo.”
- “Eu estava com medo que isto caísse tudo, mas tu foste cuidadoso e paciente e o teu plano resultou.”

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

3ª SEMANA

MAIS DICAS - COMPETÊNCIAS SOCIAIS - ANOS INCRÍVEIS

FACILITAR A APRENDIZAGEM SOCIAL DAS CRIANÇAS: O EDUCADOR/PROFESSOR COMO “TREINADOR DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS”



Descrever e estimular comportamentos de amizade entre as crianças é uma forma poderosa de fortalecer a competência social das crianças. As competências sociais são os primeiros passos para se construírem amizades duradouras. Encontra a seguir uma lista de competências sociais que pode comentar quando estiver a brincar com uma criança ou quando a criança estiver a brincar com um amigo. Use a lista para praticar o treino das competências sociais.

| COMPETÊNCIAS SOCIAL/ AMIZADE | EXEMPLOS DE COMENTÁRIOS |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ajudar <input type="checkbox"/> Partilhar <input type="checkbox"/> Trabalho de equipa <input type="checkbox"/> Usar uma voz meiga (falar baixo, educado) | <ul style="list-style-type: none"> • “Vocês são tão amigos. Estás a partilhar os teus blocos com o teu amigo e a esperar pela tua vez.” • “Vocês estão os dois a trabalhar juntos e a ajudarem-se um ao outro como uma equipa” |
| <input type="checkbox"/> Ouvir o que um amigo diz <input type="checkbox"/> Esperar pela sua vez <input type="checkbox"/> Pedir <input type="checkbox"/> Negociar | <ul style="list-style-type: none"> • “Tu ouviste o pedido do teu amigo e seguiste a sugestão dele. Isso é ser mesmo amigo.” • “Esperaste e pediste primeiro autorização para usar isso. O teu amigo ouviu-te e partilhou.” • “Vocês estão a jogar à vez. Isso é o que os bons amigos fazem uns pelos outros.” |
| <input type="checkbox"/> Esperar <input type="checkbox"/> Aceitar sugestões de um amigo <input type="checkbox"/> Fazer uma sugestão <input type="checkbox"/> Fazer um elogio <input type="checkbox"/> Usar toque suave e gentil <input type="checkbox"/> Pedir autorização para utilizar algo que um amigo tenha <input type="checkbox"/> Resolução de problemas <input type="checkbox"/> Cooperar <input type="checkbox"/> Ser generoso <input type="checkbox"/> Incluir os outros <input type="checkbox"/> Pedir desculpa/perdoar | <ul style="list-style-type: none"> • “Fizeste uma sugestão muito simpática. E o teu amigo fez o que tu lhe sugeriste. Isso é ser mesmo amigo.” • “Tu estás a ajudar o teu amigo a construir a sua torre.” • “Estás a ser cooperante ao partilhar.” • “Ambos resolveram o problema de como encaixar esses blocos. Isso foi uma boa solução.” |
| Estimular <ul style="list-style-type: none"> • “Olha o que o teu amigo conseguiu fazer. Achas que lhe podes fazer um elogio? (elogie a criança se ela tentar fazer este elogio) • “Fizeste isso sem querer. Achas que podes pedir desculpa ao teu amigo?” | Modelar comportamentos de amizade <ul style="list-style-type: none"> • O educador/professor modela como se espera, se faz as coisas à vez, se ajuda, se agradece, e ensina também às crianças essas competências sociais. |

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - "CRIANÇAS INVISÍVEIS"

- Foque a atenção em todas as crianças.
- Dê atenção às crianças mais introvertidas.
- Procure brincar, pelo menos, 15 minutos com cada uma destas crianças individualmente.



Anexo IV – Carta mês de dezembro

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

O meu nome é Dora Beatriz Tomás Carvalho e estou a realizar o meu estágio curricular, do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres.

O meu estágio conta com a supervisão da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, na Faculdade, e da Dr.^ª Isabel Sousa, no CAT.

Visto que enfrentamos desafios que nunca esperaríamos, tivemos de adaptar o meu estágio a esta nova realidade. Face à impossibilidade de nesta fase estarmos presencialmente na instituição, o objetivo neste primeiro momento é disponibilizar-vos folhetos com dicas que vos poderão ser úteis, sobre temas relacionados com a vossa atividade profissional. Estes folhetos serão fornecidos mensalmente, mas estarão organizados por semanas, com o objetivo de não vos sobrecarregar com demasiada informação. Numa segunda fase, se o evoluir da pandemia assim o permitir, a nossa proposta é colaborarmos diretamente convosco presencialmente, no CAT.

Sendo que os elementos das equipas técnica e educativa do CAT assumem um papel de cuidadores, com funções próximas das parentais considerámo-lo importante, num primeiro momento, refletir sobre o conceito de “Parentalidade Positiva”. Com esse objetivo escolhemos, para partilhar convosco, o folheto elaborado pelo Conselho Europeu, com instrumentos jurídicos do Conselho relativos às Políticas de Família e Direitos das Crianças, declarações sobre o apoio que os Estados podem dar para promover a Parentalidade Positiva e, ainda, sobre o que realmente significa a “Parentalidade Positiva”.

Para a elaboração dos folhetos temáticos que vamos partilhar baseámo-nos na filosofia e princípios dos Programas “Anos Incríveis”. Estes são programas baseados em evidência, desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton para pais, educadores e para a própria criança. Têm o objetivo de aumentar a qualidade da relação entre as crianças e os seus pais e educadores/cuidadores, promover a competência social, emocional e académica das crianças, bem como prevenir e reduzir os problemas de comportamento.

As pirâmides anexadas representam a filosofia piramidal dos programas: a base representa os comportamentos que devem ser usados frequentemente pelos cuidadores com as crianças e, por sua vez, os do topo devem ser usados raramente.

Para o mês de dezembro propomos a temática do “Brincar” como forma de promover relações ainda mais positivas entre os cuidadores e as crianças. Na **primeira semana**, as dicas apresentadas serão sobre a brincadeira comandada pela criança. Na **segunda semana** sobre o brincar como motor de desenvolvimento cognitivo. Na **terceira semana**, o tema será o brincar como forma de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. Na **quarta semana**, as nossas dicas serão sobre como envolver mais as crianças que, pelo seu temperamento, passam mais despercebidas.

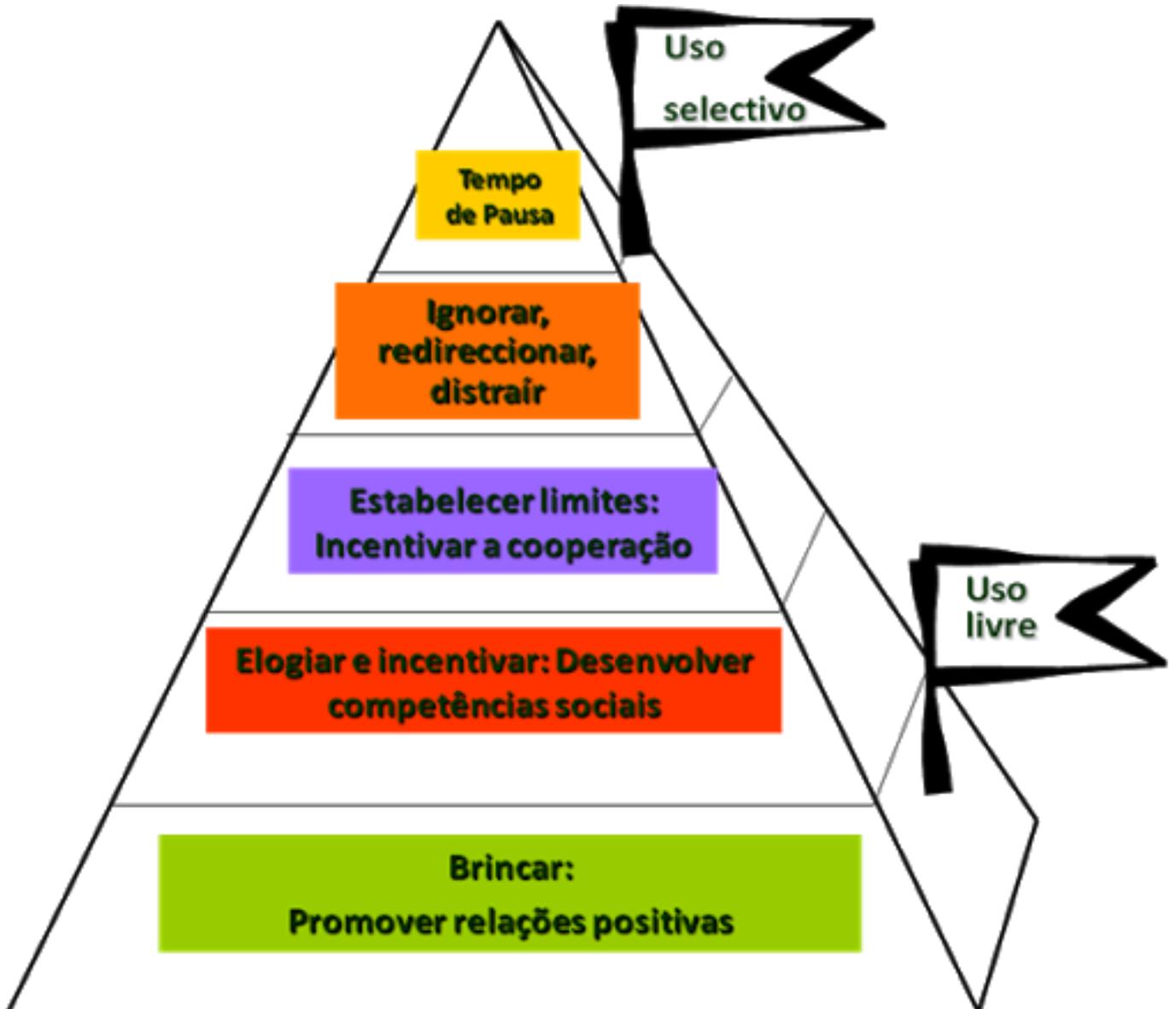
Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” que partilhamos através dos folhetos. Esperamos, quando as condições sanitárias o permitirem, podermos colaborar convosco diretamente.

Se em algum momento sentirem que gostariam de trocar algumas impressões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail para nos contactar: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

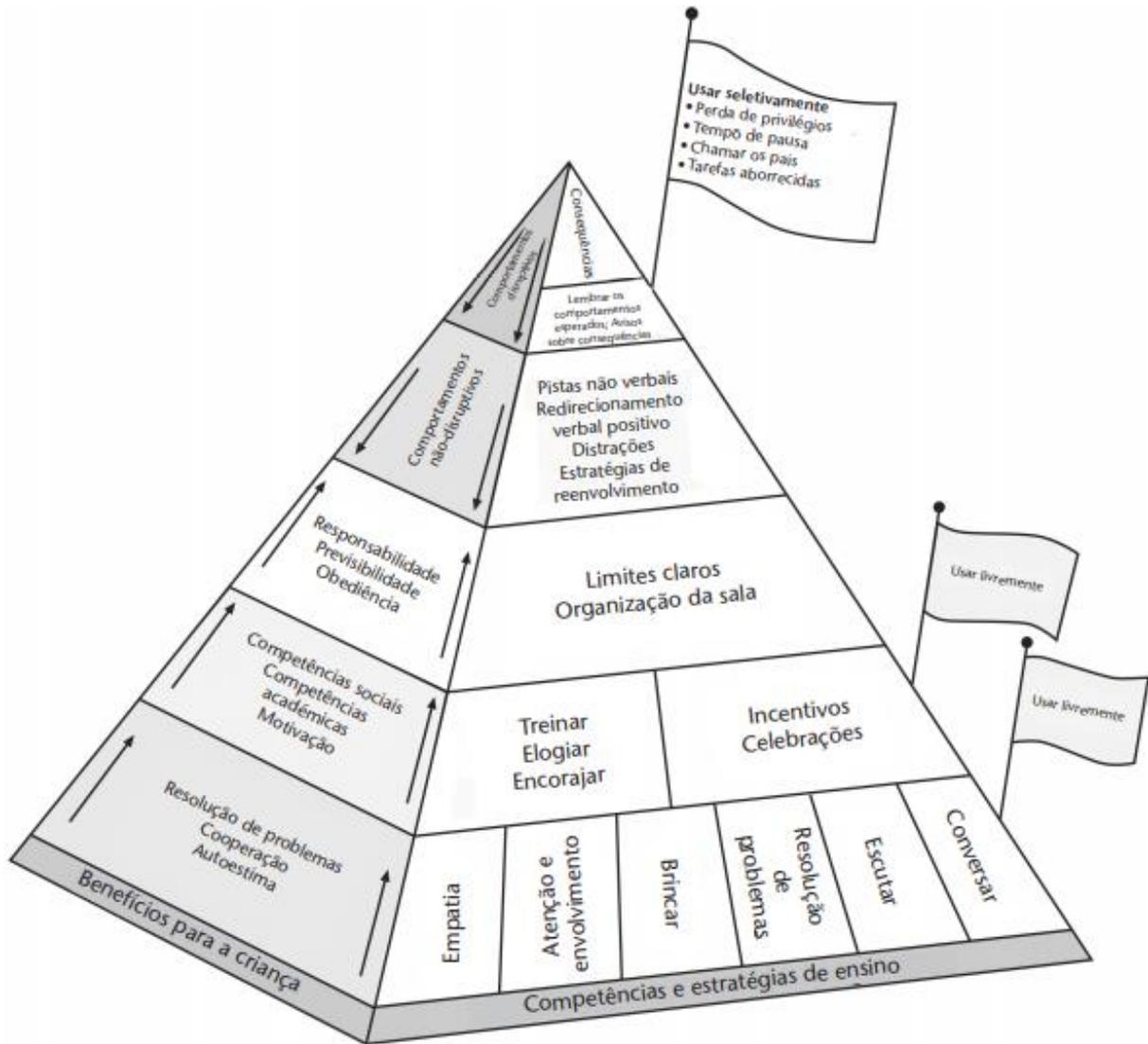
Dora Carvalho

Pirâmide do Programa “Anos Incríveis” (Webster-Stratton)



Baseada em: Webster-Stratton, C. (2019). *The incredible years®: Trouble shooting guide for parents of children aged 3-8 years* (3rd ed.).

Pirâmide do Educador/Professor do Programa “Anos Incríveis” (Webster-Stratton)



Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis.



IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - "MISSÃO: DETETIVE DOS BONS COMPORTAMENTOS"

O desafio para esta semana é o cuidador assumir um papel de "detetive com uma lupa". Como?

- O Detetive vai tentar identificar um comportamento que pretende modificar/aumentar no grupo.

- **Exemplo:**

- O comportamento que pretendo modificar é que as crianças arrumem os brinquedos depois da brincadeira.



- Se quiser desafiar-se ainda mais tente pensar no oposto positivo. Ou seja, reformular um comportamento negativo num comportamento positivo.

- **Exemplo:**

- Se queremos que a criança não grite quando está a pedir algo o oposto positivo será que a criança o peça em tom de voz baixo.



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - ELOGIOS

O desafio para esta semana é o cuidador assumir um papel de recompensador pelos bons comportamentos. Como?

- 1** O cuidador vai tentar verificar o que se pode fazer para o comportamento identificado na primeira semana seja alcançado.
- 2** O cuidador vai elogiar ou recompensar as crianças que cumprem ou as que fazem um esforço para cumprir.

● Exemplo:

- Para alcançar o comportamento, devo explicar a todas as crianças o que fazer e exemplificar/treinar. Ainda, devo relembrar no início da brincadeira o comportamento que pretendo.
- Caso alguma criança não cumpra, devo dar-lhe ordens claras, específicas e dirigidas, em tom neutro (ex: Rita, mete o urso na prateleira).
- Por fim, andar com uma lupa à procura dos comportamentos esperados e elogiar quando o comportamento é alcançado muitas vezes e recompensar quando o comportamento é mais difícil de alcançar (ex: Muito bem Rita, é mesmo aí que se mete o urso).



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - ELOGIOS

- Elogie a criança quando esta se esforça na brincadeira.
- Elogie quando a criança partilha com os colegas.
- Elogie a criança quando ela espera pela sua vez.
- Elogie quando a criança oferece ajuda a algum colega.
- Elogie a criança quando esta se mostra paciente.
- Elogie os esforços e progressos da criança (não espere que o comportamento seja perfeito para elogiar).

● **Nota:**

O elogio eficaz deve ser imediato, específico, utilizando frases descritivas para elogiar o comportamento adequado e dito com entusiasmo genuíno.



2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Notas

Sobre Atenção Encorajamento e Elogios

- Estabeleça contato visual, aproxime-se e sorria para a criança.
- Descreva o comportamento e seja específico nos elogios que fizer.
- Elogie com sinceridade e entusiasmo e de formas variadas. Transforme o elogio numa grande coisa.
- Quando o comportamento desejado ocorrer, elogie-o imediatamente.
- Combine elogios verbais e afeto físico.
- Não espere que o comportamento seja perfeito para elogiar.
- Elogie as crianças individualmente, a sala toda ou pequenos grupos.
- Use os elogios de forma consistente e com frequência, especialmente quando uma criança está a aprender um novo comportamento pela primeira vez. Lembre-se, é a forma mais consistente de reconhecimento positivo que pode dar a uma criança.
- As crianças desatentas, que se distraem com muita facilidade, que são opositivas precisam de atenção frequente e de elogios sempre que se comportam de forma adequada.
- Elogie as crianças de acordo com os objetivos comportamentais individuais que tem para elas – incluindo comportamentos académicos e sociais.
- Não fique sentado atrás da secretária durante o trabalho independente; circule pela sala dando reconhecimento aos comportamentos positivos.
- Se estiver a trabalhar com um pequeno grupo de crianças ou com uma criança individualmente, levante os olhos a cada 3-4 minutos e controle as crianças que estão a trabalhar autonomamente. Tire um momento para fazer um comentário sobre o seu comportamento positivo.
- Quando der uma ordem, procure pelo menos duas crianças que estejam a cumpri-la – diga os seus nomes e volte a formular a ordem, elogiando o facto de elas estarem a cumpri-la.
- Desenvolva um plano concreto para se lembrar de fazer elogios consistentes, como um autocolante no relógio, moedas nos bolsos, um temporizador, etc.
- Concentre-se nos esforços das crianças para aprenderem, e não apenas nos resultados.
- Concentre-se nos seus pontos fortes e em áreas a melhorar.
- Mostre que acredita nas capacidades das crianças.
- Expresse o que sente sobre o comportamento e o efeito positivo da ação.
- Não compare uma criança com outra (nem com um familiar).
- Use palavras de reconhecimento escritas, “notas alegres”, i.e. telegramas de aprovação para a criança.

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Exemplos de Comportamentos Para Elogiar e Encorajar

- Partilhar
- Falar educadamente
- Obedecer às ordens do educador/professor e seguir instruções
- Cooperar no recreio
- Prestar atenção e ouvir o educador/professor
- Levantar a mão em silêncio para responder ou fazer uma pergunta
- Resolver um problema difícil
- Ouvir outra criança
- Ser persistente numa tarefa escolar difícil (esforçar-se)
- Pensar bem antes de responder
- Reparar em alguma coisa positiva noutro membro da sala (felicitar)
- Manter as mãos junto ao corpo
- Cooperar com os outros numa atividade de grupo
- Arrumar os materiais da sala
- Andar devagar no corredor
- Fazer os trabalhos de casa a tempo e horas
- Dar a vez aos outros
- Ser atencioso
- Ser paciente
- Ajudar outra criança
- Manter-se calmo e controlado numa situação de conflito

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Exemplos de Formas de Elogiar e Encorajar

- "Fazes um excelente trabalho de..."
- "Aprendeste a..."
- "Gosto que tu..."
- "Deves sentir-te orgulhoso por..."
- "Boa ideia para..."
- "Fizeste um bom trabalho de..."
- "Vê como o _____ melhorou em..."
- "Estorçaste-te tanto a..."
- "Repara como ele/ela fez tão bem..."
- "É uma forma criativa de..."
- "Uau, que trabalho fantástico fizeste a..."
- "Está certo, é uma boa maneira de..."
- "Estou tão feliz por teres..."
- "Agrada-me muito que tu..."
- "Cresceste porque..."
- "Consegues resolver problemas porque..."
- "Bem pensado..."
- "Obrigado por..."
- "Que bom trabalho de..."
- "Ei, estás mesmo a pensar; tu..."
- "Fantástico, parece mesmo..."
- "Estás a fazer exatamente o que o professor te pediu."
- "Caramba! Este... foi um ótimo trabalho de equipa."
- "Muito bem por..."
- "Batam nas costas por..."
- "Lindo! Excelente! Fantástico! Ótimo! Fabuloso! Espetacular! Criativo!"
- "Dá cá mais cinco por..."

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA -
ENCORAJAMENTOS/INCENTIVOS

- Tente fazer com que a criança não desista de uma tarefa, mesmo que seja difícil.
- Tente que a criança tenha confiança em si própria, através do incentivo.
- Incentivos concretos:
 - ✓ "Continua a ..., eu sei que és capaz!"
 - ✓ "Estás a ir muito bem, não desistas!"





IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - RECOMPENSAS

- Explique à criança quais são os comportamentos que quer ver acontecer e que vai ser recompensada quando os realizar. Deve focar-se apenas em um ou dois comportamentos.
- Envolver a criança na escolha da recompensa.
- Recompense a criança quando ela demonstrar um comportamento adequado.
- As recompensas podem não ser iguais para todas as crianças. (Sendo que as crianças são todas diferentes, as recompensas devem ser individualizadas o mais possível).

- Exemplos de recompensas:

- ✓ Colocar um autocolante/carimbo na camisola/mão.
- ✓ Oferecer um cartãozinho de "Prémio".
- ✓ Deixar escolher um filme para assistir.
- ✓ A criança pode mostrar o seu caderno de desenhos a todos os seus colegas.



4ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Exemplos de Recompensas na Sala

- Um filme especial
- Tempo livre extra na sala
- Festa de pipocas ou de gelado
- Visita de estudo
- Tempo extra de educação física
- Convidar alguém especial para ir à sala
- Partilhar um talento especial ou um passatempo com o grupo (por ex., truques de magia, animais de estimação)
- Boletim de comportamentos positivos
- Tabela de pontos da equipa

Prémios que as Crianças Apreciam (Menos de 1)

- | | |
|--|---|
| • Lápis, borrachas, marcadores, tesouras | • Gel / óleo de banho, sabonetes |
| • Blocos-notas pequenos | • Artigos para expressão plástica - papel especial, lantejoulas, tubo de cola |
| • Autocolantes "giros" | • Postais, folhas de papel decoradas |
| • Autocolantes de futebol | • Puzzles, labirintos, quebra-cabeças |
| • Brinquedos para fazer bolas de sabão | • Almofadas para carimbos, carimbos |
| • "Pins" de férias | • Berlindes |
| • Miniaturas de carros e animais | • Autocolantes que brilham no escuro |
| • Salgadinhos, bolachinhas, pastilhas sem açúcar | • Massa de modelar |
| • Notas surpresa (por ex., almoço com o/a educador/professor, escolher um livro para o grupo ler, ser chefe da equipa) | • Contas (para fazer colares) |
| | • Moedas |

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

Anexo VI – Carta mês de janeiro

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

Para o mês de janeiro propomos continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e as crianças, através de dicas e sugestões apresentadas nos folhetos. Este mês abordaremos as temáticas “Elogios”, “Encorajamentos/Incentivos” e “Recompensas”.

O elogio é “o louvor dos méritos e das qualidades positivas de uma pessoa, de um objeto ou de um conceito”. Deve ser usado quando o comportamento que queremos ver repetido é fácil de atingir ou é alcançado mais vezes, contrariamente aos comportamentos em que usaremos a recompensa. O elogio eficaz deve ser específico, utilizando frases descritivas para elogiar o comportamento adequado e dito com entusiasmo genuíno. É importante elogiar, também, os esforços de cada criança e não apenas os resultados. Pode utilizar frases como “Muito bem conseguiste arrumar os brinquedos no sítio certo!”, “Que bom trabalho que fizeste a pintar dentro das linhas!” ou “Uau, fizeste mesmo bem essa cama!”.

O encorajamento/incentivo deve ser utilizado ao longo do processo em que cada criança esteja a tentar atingir o comportamento definido. Deve ser um reforço para que a criança não desista da tarefa, mesmo que esta seja difícil. Os incentivos devem ser específicos, identificando a tarefa que a criança está a realizar e reforçando que é capaz de a alcançar.

As recompensas devem ser utilizadas quando a criança atinge um comportamento adequado que é difícil de alcançar ou é alcançado menos vezes, ainda pode ser utilizado nas primeiras vezes que a criança esteja a aprender o comportamento e demonstre ser bem-sucedida. As recompensas podem ser concretas, como por exemplo autocolantes/carimbos. Mas também podem ser atividades como ter mais tempo para brincar com o adulto de quem gostam, mostrar o seu talento à casa (por exemplo o seu caderno de desenhos, movimentos de ginástica) ou ver um filme, pois são recompensas igualmente eficazes e que podem até ter mais significado para a criança. As crianças devem participar na escolha das mesmas, sendo que as recompensas devem ser individualizadas o mais possível.

O recurso a estas estratégias promove uma relação mais positiva com os cuidadores, promove as competências sociais e emocionais das crianças e aumenta os comportamentos adequados.

Assim sendo, na **primeira semana**, propomos que o cuidador assuma um papel de investigador, um “detetive com uma lupa” que procura e aumenta o reconhecimento dos comportamentos positivos. Numa primeira fase, irá tentar identificar um comportamento que pretende alcançar no grupo. Se quiser desafiar-se ainda mais tente pensar no oposto positivo, ou seja, transformar um comportamento negativo num positivo. Por exemplo, se pretendemos que a criança não grite quando está a pedir algo, o oposto positivo será que a criança peça em tom de voz baixo.

Na **segunda semana** as dicas apresentadas serão sobre os “elogios”. O cuidador vai tentar perceber o que se pode fazer para que o comportamento determinado anteriormente seja alcançado, exemplificando e treinando com as crianças o comportamento esperado. O cuidador deve procurar elogiar ou recompensar o comportamento adequado que determinou. São ainda apresentadas mais dicas do Programa para Professores/Educadores dos “Anos Incríveis” sobre atenção, encorajamento e elogios; exemplos de comportamentos para elogiar e encorajar; e, exemplos de formas de elogiar e encorajar.

Na **terceira semana**, os temas das sugestões serão os “encorajamentos/incentivos” e os “incentivos concretos” com exemplos práticos.

Por fim, na **quarta semana**, as nossas dicas serão sobre como utilizar as “recompensas” e com exemplos de “recompensas concretas”. Para além disso, serão disponibilizadas mais dicas dos Programas “Anos Incríveis” como exemplos de recompensas grupais e exemplos de prémios que as crianças apreciam.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” que partilhamos através dos folhetos. Esperamos, quando as condições sanitárias o permitirem, podermos colaborar convosco diretamente.

Se em algum momento sentirem que gostariam de trocar algumas impressões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho



IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - REFORMULAÇÃO DAS ORDENS

- Antes de dar uma ordem deve ter a certeza que a criança está com atenção.
- Tente dar ordens claras e específicas.
- As ordens devem ser, preferencialmente, formuladas na positiva (dizer o que quero ver acontecer).

Nota:

Não esquecer o elogio quando a ordem é cumprida.

• Desafio semanal:

Tente reformular uma ordem para o seu oposto positivo.



• Exemplos:

"Não grites!" → "Fala mais baixo, por favor."

"Não faças isso!" → "Experimenta fazer antes desta maneira."

"Despacha-te!" → "Anda mais rápido, por favor."



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - PARTE 1 - REGRAS

- As crianças devem ajudar no processo da formulação das regras.
- Tente que as regras se encontrem formuladas na positiva.
- As regras devem estar expostas, para que quando seja preciso relembrar se recorra a esse recurso.
- Ao afixar as regras opte por utilizar desenhos para ilustrar as mesmas.

Nota:

Não esquecer o elogio quando a regra é cumprida.





IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - PARTE 2 - REGRAS
ESTRATÉGIA "DÁ CÁ MAIS CINCO"



- **Passos para aplicar a estratégia "Dá cá Mais Cinco":**
 - Definir com as crianças cinco regras que são importantes num determinado contexto.
 - Associar cada uma das regras a um dedo.
 - Combinar com as crianças que quando o educador mostra a mão significa que quer ver aquelas cinco regras a serem cumpridas.
 - Pode treinar o uso desta estratégia.

Nota:

Não esquecer o elogio quando as regras são cumpridas.

- A estratégia "Dá cá Mais Cinco" pode ser utilizada em diversas situações como na leitura de livros, em visionamento de filmes, ou outras em que seja necessário as crianças estarem atentas.
- As regras utilizadas podem ser adaptadas conforme as necessidades da Casa.



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - PARTE 2 - REGRAS
ESTRATÉGIA "DÁ CÁ MAIS CINCO"



Desafio semanal:

Defina um contexto onde quer aplicar a estratégia "*Dá cá Mais Cinco*" e tente aplicá-la.

● Exemplo:

- Estas cinco regras podem ser "ouvidos à escuta", "olhos atentos", "mãos no colo", "pés no chão" e "boca fechada". Cada regra está associada a um dedo da mão. Estas regras estarão sempre expostas através de um desenho.



"Ouvidos à escuta" para lembrar as crianças que devem estar sossegadas e prestarem atenção a quem está a falar



"Olhos atentos" para lembrar as crianças que devem olhar para quem está a falar e prestar atenção.



"Mãos no colo" para lembrar as crianças que devem manter as mãos junto ao corpo.
"Pés no chão" para lembrar as crianças que devem manter-se sossegadas enquanto tomam atenção.



"Boca fechada" para lembrar as crianças que devem falar baixo e não perturbar os outros enquanto falam.

2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS



Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management. Anos Incríveis*. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - SINAIS NÃO VERBAIS

- Treine com as crianças sinais não verbais, para que possa chamar-lhes à atenção evitando repetir constantemente as mesmas indicações.
- Os sinais não verbais devem ser combinados previamente com todas as crianças ou definir um certo sinal com uma criança específica, que tenha um comportamento indesejado.

Desafio semanal:

Tente redirecionar as crianças distraídas colocando-se perto delas e usando sinais não verbais.



3ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Exemplos de Sinais Não Verbais



- Espremer uma bola imaginária (juntem)
- Levantar a mão com dois dedos afastados (pedir silêncio)
- Sala escura (acender e apagar as luzes)
- Polegar para cima (bom trabalho)
- Piscadela de olho (trabalhar com empenho)
- Som musical para transição
- Pistas visuais – como luz vermelha para silêncio absoluto, amarela para falar baixo enquanto trabalham, luz verde para jogo livre ou imagens da mão no ar em silêncio e de trabalhar com empenho.
- “Congela – dá cá mais cinco” (ouvidos à escuta, olhos no professor, pés no chão, mãos no colo, voz interior)



**Mão no ar em silêncio
na aula**

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - ROTINAS

- Tenha horários previsíveis e rotinas consistentes, mas que ao mesmo tempo possam ser flexíveis.
- Para conseguir esta flexibilidade nas rotinas pode optar, por exemplo, por na hora da brincadeira deixar a brincadeira ser comandada pela criança.
- Tente alternar atividades mais ativas com atividades menos ativas.
- Tente optar por expor as rotinas através de desenhos ou imagens.
- Tente afixar os horários.

Desafio semanal:

Escolha apenas uma rotina para definir e tente realizar um quadro de rotina como o exemplo "Hora de dormir", adequado às necessidades da Casa.





IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - ROTINAS - EXEMPLO

Quadro de Rotina Hora de dormir



1 Tomar banho.



2 Escovar os dentes.



3 Vestir o pijama.



4 Momento da história.

5 Dormir.



Anexo VIII – Carta mês de fevereiro

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

Para o mês de fevereiro propomos continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e crianças e apresentar estratégias para prevenir o comportamento indesejado, através de dicas e sugestões expostas nos folhetos. Este mês as temáticas abordadas são “Reformulação de ordens”, “Regras”, “Sinais não verbais” e “Rotinas”. Relembrando que os temas abordados anteriormente são de igual importância e estão na base destas novas temáticas, utilizando sempre os elogios quando as ordens, regras ou rotinas são cumpridas.

Reformular as ordens e regras ineficazes para termos positivos, transforma-as em claras e específicas, prevenindo o comportamento indesejado, tornando o cuidador num ator pró-ativo. As regras para além de serem formuladas em termos positivos, também devem ser apresentadas e explicadas para que todas as crianças as percebam e podem ser afixadas. O recurso a desenhos, para as ilustrar, pode ser uma estratégia eficaz.

Os **sinais não verbais** são um recurso competente para evitar dar ordens constantemente e estes também devem ser combinados com todas as crianças, para que seja claro a sua perceção.

Ter uma **rotina** estabelecida é benéfico para as crianças no sentido em que lhes permite antecipar o que irá acontecer, transmitindo segurança e dá-lhes um sentido de controlo sobre aquilo que fazem no seu dia-a-dia. Além disso, também é importante para o cuidador pois passa a assumir um papel pró-ativo.

Ter as regras e rotinas bem estabelecidas e do conhecimento de todas as crianças é fulcral para prevenir problemas de comportamento.

O recurso às estratégias apresentadas nos folhetos promove uma relação mais positiva entre os cuidadores e as crianças, bem como prevenir comportamentos indesejados.

Assim sendo, na **primeira semana**, propomos trabalhar a “reformulação das ordens”. É importante reconhecer que, por vezes, damos ordens de forma pouco eficaz:

na negativa, vagas, sob a forma de questão, ou mesmo muitas ordens ao mesmo tempo, sem que a criança tenha tempo de as cumprir. Propomos, assim, que esta semana nos centremos nas ordens que dados e tentemos reformula-las de forma positiva, clara e específica. Por exemplo, se a criança grita quando quer pedir algo, a ordem não deverá ser “não grites!”, deverá ser “podes pedir o brinquedo mais baixinho?”.

Na **segunda semana** as dicas apresentadas serão sobre as “regras”, encontrando-se divididas em duas partes: na “parte 1” estão elencadas algumas dicas gerais sobre esta temática e na “parte 2” é disponibilizado um exemplo de uma estratégia de apresentação das regras de um dado espaço às crianças, denominada “*Dá cá Mais Cinco*”.

Na **terceira semana** o tema das dicas será os “sinais não verbais” e como estes podem ser utilizados. Para além disso, ainda, são disponibilizadas mais dicas com exemplos de sinais não verbais dos Programas “Anos Incríveis”.

Por fim, na **quarta semana**, as sugestões apresentadas serão sobre as “rotinas” e a melhor forma de as apresentar. É também facultado um exemplo de um quadro de rotina da hora de dormir, que pode ser modificado e ser adaptado a outras situações ou contextos.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” e “sugestões” que apresentamos nos folhetos. Esperamos, quando as condições de saúde pública o permitirem, podermos colaborar convosco presencialmente.

Se em algum momento precisarem de tirar alguma dúvida ou sentirem que gostariam de trocar algumas impressões ou sugestões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho



IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - REDUZIR OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

- Tente planear antecipadamente que respostas poderá dar face a um comportamento inadequado de uma criança. Esta reflexão prévia evita que perante um comportamento indesejado reaja, mas sim aja de maneira consciente.
- As consequências não têm de ser severas para serem eficazes.
- Tente repetir instruções positivas e elogiar a obediência.
- Tente priorizar o ignorar, o redirecionar e faça avisos ou lembretes antes de usar consequências negativas. No próximo mês falaremos um pouco mais de consequências.

Lembrete:



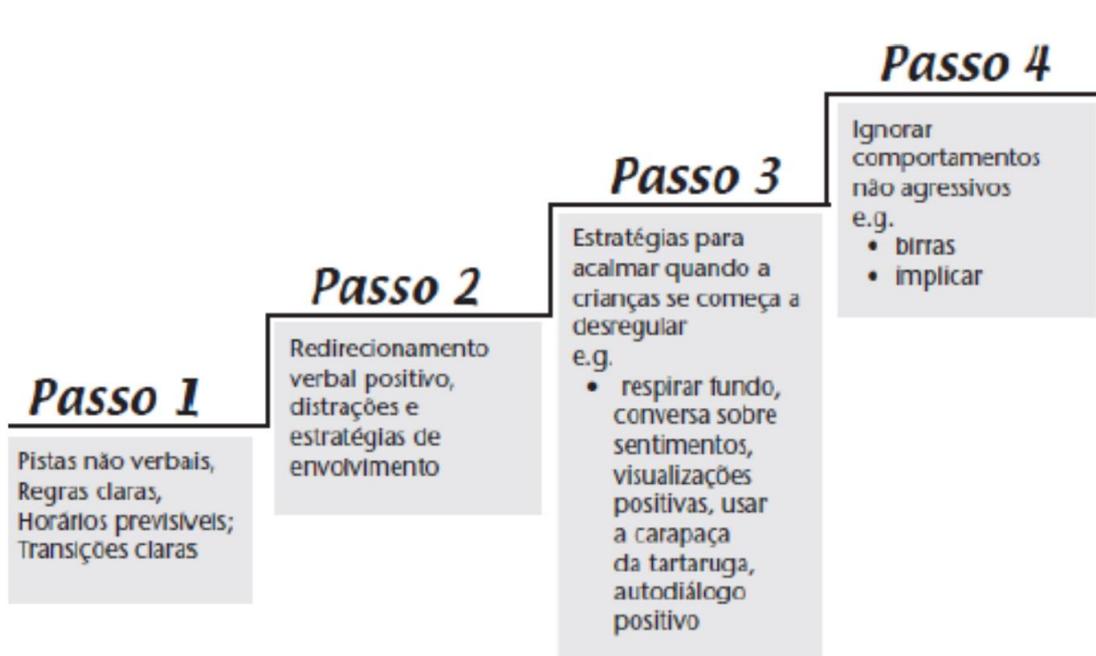
"LEI DAS INTERVENÇÕES MENOS PERTURBADORAS"

Tente usar primeiro os elogios para os comportamentos apropriados e tente redirecionar e/ou ignorar os comportamentos indesejados.

1ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Hierarquia de Disciplina



"Escolha sempre primeiro a intervenção menos perturbadora e intrusiva."

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - REDIRECIONAR

- Tente redirecionar a criança que está a demonstrar um comportamento inadequado através de um sinal não verbal, que deve ser combinado antecipadamente com as crianças. Por exemplo: mostrar um sinal "stop" impresso em papel; ter um semáforo em cores e mostrar o vermelho.
- Tente redirecionar a criança com um comportamento desadequado apontando com o dedo para a regra afixada que quer ver cumprida.
- Tente redirecionar a criança que está distraída da atividade aproximando-se dela e utilizando um sinal não verbal.
- Esforce-se para redirecionar a criança que está frustrada para outra atividade, como forma de distração.



Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - REDIRECIONAR

Dicas:

- **Pistas não verbais claras e lembretes são úteis para redirecionar a criança no cumprimento das tarefas, no caso de comportamentos não perturbadores que indiquem que está distraída.**
- **O redirecionamento evita a escalada do mau comportamento, por isso, use-o assim que notar o comportamento indesejado.**



Desafio semanal:

Escolha um comportamento que quer ver diminuído e tente redirecionar a criança para o comportamento desejado.

Por exemplo: Quando a criança está distraída nas atividades; Quando a criança está a adiar uma tarefa (adiar fazer a cama, adiar fazer os TPC's, etc.).



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - IGNORAR

- **Tente ignorar o comportamento inadequado e dê atenção aos comportamentos adequados.**
- **Quando começar a ignorar o comportamento inadequado, este tende a tornar-se, num primeiro momento, mais intenso ou frequente. Não desista!**
- **Se ceder aos comportamentos inadequados ou de oposição, o comportamento será repetido porque a criança aprende que se desafiar o suficiente, ela consegue o que quer.**



Exemplos de comportamentos a ignorar:

Birras, amuar, ficar de mau humor, gritar, discutir ou outro comportamento não agressivo.
A estratégia de ignorar não deve ser utilizada quando o comportamento é agressivo ou possa provocar danos físicos ou materiais.



Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - IGNORAR

- Para um ignorar eficaz é importante que:
- Não mantenha contacto visual com a criança.
- Não transmita através do comportamento não verbal que está a desaprovar o seu comportamento.
- Afastar-se da criança.

Atenção:



É importante explicar à criança que vai ignorar o comportamento indesejado e perceber que o que vai ignorar é o comportamento e não a criança. Assim que o comportamento negativo cessa dá-se, de imediato, atenção à criança.

Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.

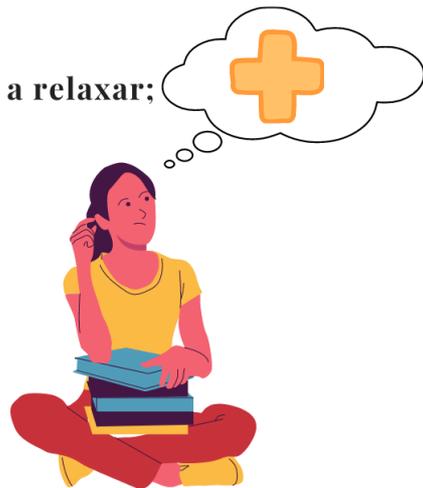


IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - IGNORAR

Estratégias para manter a calma quando está a ignorar:

- Respire fundo;
- Use alguma estratégia que a ajude a relaxar;
- Conte até 20;
- Pense em coisas positivas;
- Afaste-se.



Desafio semanal:

Preencha os espaços em branco:

Comprometo-me a ignorar o comportamento _____ sempre que ocorrer. Vou recorrer ao elogio do comportamento _____, o oposto positivo do comportamento que estou a ignorar.

3ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

O "ignorar"

- Esteja preparado para ser posto à prova pela criança.
- Afaste-se fisicamente da criança, mas, se possível, mantenha-se no mesmo local em que ela está.
- Seja subtil na forma como ignora.
- Esteja preparado para ser posto à prova pela criança.
- Seja consistente.
- Logo que o comportamento desadequado pare, dê imediatamente atenção à criança.
- Combine distrair com ignorar.
- Escolha comportamentos específicos para ignorar e assegure-se que são comportamentos que pode ignorar.
- Limite o número de comportamentos que vai ignorar de forma sistemática.
- Dê atenção aos comportamentos adequados da criança.

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - IGNORAR SELETIVO

- **Algumas vezes as crianças têm comportamentos positivos e negativos durante as mesma atividade.**
Por exemplo: a criança obedece às ordens (comportamento positivo), mas está a revirar os olhos ou a queixar-se (comportamento negativo).
- **O ignorar seletivo é uma estratégia onde o cuidador elogia o comportamento positivo e ignora o comportamento negativo.**
Por exemplo: o cuidador elogia a criança pelo cumprimento das regras e não dá importância ao revirar de olhos ou às queixas.
- **Assim, a criança aprende que é recompensada pelo comportamento positivo, mas não irá receber atenção por comportamentos negativos.**



Desafio semanal:

Quando a criança estiver a cumprir ordens, mas ao mesmo tempo mostra uma atitude negativa, vou elogiar a obediência e ignorar a "má" atitude.

Anexo X – Carta mês de março

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

Espero que se encontrem bem nestes dias tão desafiantes.

Para o mês de março propomos continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e crianças e apresentar estratégias para reduzir os comportamentos inadequados, através de dicas e sugestões que poderão encontrar nos folhetos.

Este mês as temáticas abordadas são “Reduzir os comportamentos inadequados”, “Redirecionar”, “Ignorar” e “Ignorar seletivo”. Relembrando que os temas abordados nos folhetos anteriores são de igual importância e estão na base das novas temáticas apresentadas.

Para **reduzir os comportamentos inadequados** é necessário planear cuidadosamente as respostas para estes comportamentos. As consequências para esses comportamentos não têm de ser severas para serem eficazes. Deve-se optar pela “lei das intervenções menos perturbadoras”, ou seja, tentar priorizar o redirecionar e o ignorar quando se dá um comportamento indesejado.

A estratégia de **redirecionar** a criança que está a demonstrar um comportamento inadequado serve para evitar a escalada do mau comportamento. Consiste em conduzir a criança do comportamento indesejado para o comportamento desejado sem usar consequências mais severas. Para redirecionar um comportamento inadequado pode utilizar pistas não verbais ou lembretes.

O **ignorar** consiste em não dar atenção para o comportamento indesejado da criança, deve evitar manter o contacto visual e deve evitar transmitir através do comportamento não verbal que está a desaprovar o seu comportamento, pode também afastar-se da criança. É importante perceber que o que está a ignorar é o comportamento, por isso, assim que a criança terminar com o comportamento indesejado deve voltar a dar-lhe atenção positiva. Esta estratégia não deve ser utilizada quando o comportamento é agressivo, mas é útil para lidar com comportamentos como birras, amuar, ficar de mau humor, gritar, discutir, etc.

O **ignorar seletivo** é uma técnica que pode ser utilizada quando a criança tem comportamentos positivos e negativos durante a mesma atividade. Por exemplo, se a criança está a fazer a cama, mas está a choramingar, deve-se ignorar o facto de estar a choramingar e elogiar a ação de fazer a cama.

Nunca esquecer de elogiar a criança quando o comportamento inadequado termina.

O recurso às estratégias apresentadas nos folhetos promove uma relação mais positiva entre os cuidadores e as crianças, bem como reduz comportamentos inadequados por parte da criança.

Assim sendo, na **primeira semana**, propomos trabalhar a temática “reduzir os comportamentos inadequados”, recorrendo à “lei das intervenções menos perturbadoras” e apresentando a “hierarquia de disciplina” segundo os Programas “Anos Incríveis”.

Na **segunda semana**, as dicas apresentadas serão sobre o “redirecionar” como estratégia de redução de comportamentos inadequados, propondo um desafio semanal.

Na **terceira semana**, o tema das dicas será o “ignorar”, disponibilizando alguns exemplos de comportamentos a ignorar e estratégias para manter a calma quando está a utilizar esta estratégia. Propomos, ainda, um desafio para esta semana e mais dicas dos Programas “Anos Incríveis” sobre esta temática.

Por fim, na **quarta semana**, as sugestões apresentadas serão sobre o “ignorar seletivo” e apresentamos, também, um desafio semanal.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” e “sugestões” que apresentamos nos folhetos. Esperamos, quando as condições de saúde pública o permitirem, podermos colaborar convosco presencialmente.

Se em algum momento precisarem de tirar alguma dúvida ou sentirem que gostariam de trocar algumas impressões ou sugestões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho



IDEIAS PARA GUARDAR

1^a SEMANA - CONSEQUÊNCIAS PARA O COMPORTAMENTO DISRUPTIVO

- 1** Para reduzir o comportamento inadequado deve descrever quais são os comportamentos que quer ver diminuir.
- 2** Tente seleccionar dois dos comportamentos mais graves/problemáticos e averiguar com que frequência estes acontecem. Tente perceber também em que contexto é que eles surgem (o que é que acontece antes de surgir).
- 3** Deve tentar especificar quais são os comportamentos adequados que quer ver acontecer, em vez deste comportamento desajustado.
- 4** Tente definir os elogios e incentivos que mais motivam cada criança.
- 5** Defina as consequências para o comportamento inadequado.





IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - CONSEQUÊNCIAS PARA O COMPORTAMENTO DISRUPTIVO

- **As consequências a aplicar não devem ser violentas (devem ser consequências lógicas, perdas de privilégios ou tempos de pausa).**
- **As consequências nunca devem ser física ou psicologicamente prejudiciais para a criança, não devem humilhá-la ou deixá-la embaraçada.**
- **As consequências devem estar bem definidas para cada comportamento disruptivo e devem ser do conhecimento da criança.**
- **As consequências negativas devem estar adaptadas a cada criança, ou seja, o que resulta com uma pode não resultar com outra.**
- **Se for possível, mostre a consequência como uma escolha que a criança faz. (Por exemplo: "Podes escolher: ou realizas a atividade e podes utilizar as tecnologias ou escolhes não realizar e só usas as tecnologias amanhã.)"**



Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.

1ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

Hierarquia de Disciplina



Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

2ª SEMANA - CONSEQUÊNCIAS NATURAIS, LÓGICAS E PERDA DE PRIVILÉGIOS

- **As consequências naturais são da responsabilidade da criança. Por exemplo, se a criança partir um brinquedo, fica sem ele.**

- **As consequências lógicas, normalmente, são mais eficazes. Estas são aplicadas consoante o comportamento inadequado da criança. Por exemplo, se a criança risca a parede, uma consequência lógica seria a criança limpar a parede.**

- **A perda de privilégios é uma consequência não lógica. Ou seja, a criança tem um comportamento disruptivo, mas a consequência não está inteiramente ligada ao comportamento, Pode ser, por exemplo, a criança ficar sem acesso à TV durante um dia.**



Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.

2ª SEMANA

MAIS DICAS - ANOS INCRÍVEIS

ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS

- Ficar mais tempo no jardim de infância/escola ou entrar mais cedo de manhã (não aplicar se a criança vem ou vai de autocarro)
- Ficar restringida a uma área da sala ou a um tipo de atividade (sem atividades livres)
- Perda de 2 minutos de tempo livre, tempo no computador ou em outra atividade do agrado da criança
- Retirada de uma atividade
- Perda de tempo com as outras crianças
- Arranjar objetos estragados
- Arrumar uma área – Fazer tarefas
- Ter de ter uma conversa com – os educadores/professores, o diretor, os pais e o educador/professor, telefonema aos pais

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



IDEIAS PARA GUARDAR

3ª SEMANA - CONSEQUÊNCIAS LÓGICAS E PERDA DE PRIVILÉGIOS

- As consequências lógicas e a perda de privilégios podem variar consoante cada criança.
- A consequência lógica não está associada aos interesses da criança, mas ao comportamento que quero ver reduzido.
 - Por exemplo, se a criança não partilha as bonecas, uma consequência lógica seria não poder brincar com as bonecas durante 10 minutos.
- Estas consequências podem ser aplicadas quando há um comportamento inadequado repetitivo, mas não agressivo.



Desafio semanal:

Esta semana vou aplicar a consequência lógica/perda de privilégio

-----, na
criança -----, pelo
comportamento disruptivo
-----.

Não esquecer o uso do elogio quando o comportamento é adequado. Dar atenção assim que o comportamento inadequado termine.



IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - AUTOUIDADO

- Tente controlar as suas emoções negativas enquanto aplica as consequências. Mantenha a calma, mas seja firme,
- Por vezes, é difícil manter a calma em situações de *stress*. Mas, devemos cuidar de nós, para sermos melhores a cuidar dos outros. Deve recompensar-se a si próprio/a.
- Algumas dicas de auto recompensas que pode fazer em sua casa:
 - Um passeio pela natureza.
 - Ler um bom livro
 - Ver um filme.
 - Ouvir boa música.
 - Faça e aprecie uma refeição.



Desafio semanal:

Esta semana comprometo-me a fazer algo positivo por mim. Isto será:

4ª SEMANA

MAIS DICAS - ORDEM DOS PSICÓLOGOS



ESTRATÉGIAS DE AUTOCUIDADO E BEM-ESTAR

- **Faça uma lista de todas as actividades que o fazem sentir bem, relaxado e feliz.** Reserve um momento do seu dia, todos os dias, para se dedicar a essas actividades, de modo a que se tornem uma rotina e não sejam prejudicadas face a outras prioridades e tarefas (ex. trabalho, cuidar de outros, tarefas domésticas).
- **Invista nas suas Relações.** Alimente relações positivas com familiares e amigos, nas quais se sinta valorizado, aceite e apoiado.
- **Fale sobre como se sente.** Falar sobre como se sente pode diminuir o stresse e contribuir para que se sinta melhor. Se se sente ansioso, stressado ou sobrecarregado, experimente a partilhar esses sentimentos com familiares ou amigos.
- **Comprometa-se com um Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional** – ambas as dimensões da sua vida são importantes para o seu Bem-Estar.
- **Faça escolhas saudáveis.** Escolha alimentos saudáveis, faça actividade física regular e mantenha bons hábitos de sono.
- **Peça ajuda.** Se os seus sentimentos de ansiedade e inquietação forem excessivos e persistentes, se se sentir completamente sobrecarregado ou incapaz de funcionar e se isso condicionar o seu dia-a-dia, **ligue para a Linha de Aconselhamento Psicológico do SNS24 ou procure ajuda de um Psicólogo.**

Fonte: Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021). *Fact sheet: Autocuidado e Bem estar*. Retirado de: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/factsheet_autocuidado_bemestar.pdf?fbclid=IwAR2VE6JVsnUv02sd1U29UFS57Umfa1UQgQwj25ufQcPQW-tie5smorjUq9I

Anexo XII – Carta mês de abril

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

Espero que se encontrem todos bem nestes dias tão desafiantes que vamos ultrapassando.

Para o mês de abril propomos continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e crianças em situação de acolhimento e apresentar estratégias para lidar com os comportamentos disruptivos, através de dicas e sugestões que poderão encontrar nos folhetos disponibilizados.

Este mês propomos a temática “Consequências para o comportamento disruptivo”, especificando as “consequências lógicas ou naturais” e a “perda de privilégios”.

As **consequências para o comportamento disruptivo** são estratégias para reduzir o comportamento inadequado. Quando o “*redireccionar*” e o “*ignorar*” já não resultam e os comportamentos de desobediência ou agressivos começam a escalar, deve-se recorrer a consequências mais severas, mas nunca violentas. Estas consequências devem estar bem definidas para cada comportamento inadequado e devem ser específicas para cada criança, pois o que pode ser uma consequência para uma, pode não ser para outra.

As **consequências lógicas ou naturais** e a **perda de privilégios** devem ser adaptadas a cada criança, para que a mudança de comportamento seja mais impactante, pode ser perda de tempo de brincadeira durante dois minutos, retirar os brinquedos ou, por exemplo, se a criança gosta muito de jogar no computador, a consequência poderá ser não ter direito a estar no computador nesse dia.

Nunca esquecer de elogiar a criança quando o comportamento inadequado termina.

O recurso às estratégias apresentadas nos folhetos promove uma relação mais positiva entre os cuidadores e as crianças, mas também leva à redução de comportamentos inadequados por parte da criança.

Desta forma, na **primeira semana**, são explicitados os passos para a definição das consequências para o comportamento disruptivo e ainda são disponibilizadas algumas dicas de como estas consequências devem ser. Apresentando a “hierarquia de disciplina” segundo os Programas “Anos Incríveis”.

Na **segunda semana**, as temáticas serão sobre as consequências naturais, lógicas e perda de privilégios, explicitando cada uma delas. São ainda disponibilizados alguns exemplos de consequências segundo os Programas “Anos Incríveis”.

Na **terceira semana**, as dicas serão sobre as “consequências lógicas” e a “perda de privilégios”, lançando um desafio semanal para treinar estas estratégias.

Por fim, na **quarta semana**, as sugestões são sobre o autocuidado dos profissionais, disponibilizando, também, estratégias de autocuidado e bem-estar apresentadas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” e “sugestões” que apresentamos nos folhetos. Esperamos, quando as condições de saúde pública o permitirem, podermos colaborar convosco presencialmente.

Se em algum momento precisarem de tirar alguma dúvida ou sentirem que gostariam de trocar algumas impressões ou sugestões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho



IDEIAS PARA GUARDAR

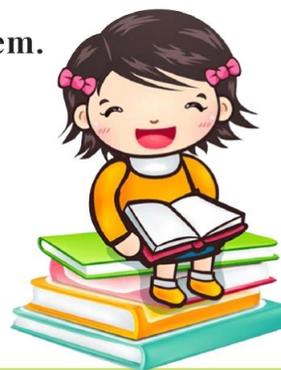
1ª SEMANA - LEITURA CRIATIVA

➔ Quatro passos para uma leitura criativa e atenta:

- 1 Faça uso de comentários descritivos, de forma a descrever as imagens observadas.
- 2 Tente não colocar barreiras na criatividade das crianças. Faça perguntas abertas.
- 3 Faça elogios e encoraje as ideias e respostas das crianças.
- 4 Tente expandir o que as crianças lhe dizem.

Sugestão:

Criar um "cantinho da leitura". Não são necessários muitos recursos, basta umas almofadas no chão e um cartaz na parede.



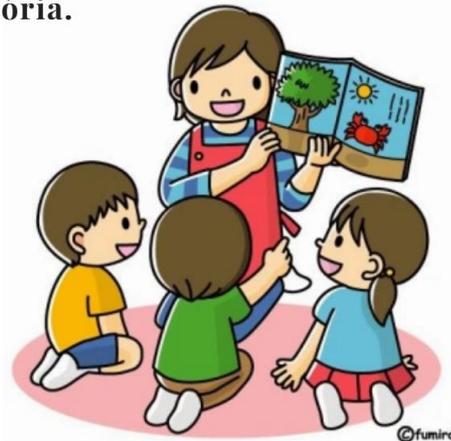


IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - PRIMEIRO PASSO

1 Faça uso de comentários descritivos, de forma a descrever as imagens observadas.

- Não imponha a sua opinião. Tente interagir com as crianças à vez.
- Tente encorajar as crianças a descreverem as imagens que observam antes de lhes ler a história.
- Deixe as crianças contar a história.



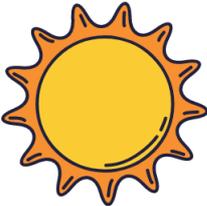


IDEIAS PARA GUARDAR

1ª SEMANA - PRATICAR -
CARTÃO DE LEITURA CRIATIVA

Desafio semanal:

Utilize o cartão de leitura criativa que lhe foi fornecido e pratique com as crianças o que aprendeu esta semana. Comece por incentivar à descrição das imagens. Utilizem a criatividade para construir uma história.

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| <i>Era uma vez...</i> |  <i>Leão</i> |  <i>Sol</i> |  <i>Zebra</i> |
| |  <i>Árvore</i> |  <i>Macaco</i> |  <i>Lago</i> |



IDEIAS PARA GUARDAR

2^a SEMANA - SEGUNDO PASSO

2 Tente não colocar barreiras na criatividade das crianças. Faça perguntas abertas.

- **Observe e conte.** (Por exemplo: "O que vês nesta página?")
- **Conte a história.** (Por exemplo: "O que achas que está a acontecer aqui?")
- **Promova as competências académicas.** (Por exemplo: "Quantos meninos estão no desenho?")
- **Explore sentimentos.** (Por exemplo: "Como achas que ele se está a sentir agora?")
- **Antecipe.** (Por exemplo: "O que vai acontecer a seguir?")



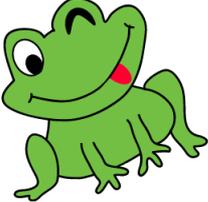


IDEIAS PARA GUARDAR

2ª SEMANA - PRATICAR -
CARTÃO DE LEITURA CRIATIVA

Desafio semanal:

Utilize o cartão de leitura criativa que lhe foi fornecido e pratique com as crianças o que aprendeu nestas semanas. Faça perguntas abertas. Utilizem a criatividade para construir uma história.

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| <i>Era uma vez...</i> |  <i>Castelo</i> |  <i>Príncipe</i> |  <i>Feiticeira</i> |
| |  <i>Feitiço</i> |  <i>Sapo</i> |  <i>Princesa</i> |



IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - TERCEIRO PASSO

3 Faça elogios e encoraje as ideias e respostas das crianças.

- Quando a criança responde e apresenta ideias para as histórias, elogie e encoraje.
- Por exemplo:
 - "É isso mesmo!"
 - "Uau! Tu tens ideias muito boas!"
 - "Que incrível! Tu sabes muito sobre isso!"





IDEIAS PARA GUARDAR

3^a SEMANA - PRATICAR -
CARTÃO DE LEITURA CRIATIVA

Desafio semanal:

Utilize o cartão de leitura criativa que lhe foi fornecido e pratique com as crianças o que aprendeu nestas semanas. Faça elogios às respostas das crianças. Utilizem a criatividade para construir uma história.





IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - QUARTO PASSO

4 Tente expandir o que as crianças lhe dizem.

- Quando a criança responde e apresenta ideias para a história, tente ampliar o que ela está a dizer.
- Por exemplo:
 - "Muito bem, também acho que ele está animado e também deve estar um bocadinho assustado."
 - "Sim, é um cavalo! A fêmea do cavalo é a égua."
 - "Sim, o menino vai ao parque! Lembras-te quando foste ao parque?"





IDEIAS PARA GUARDAR

4^a SEMANA - PRATICAR -
CARTÃO DE LEITURA CRIATIVA

Desafio semanal:

Utilize o cartão de leitura criativa que lhe foi fornecido e pratique com as crianças o que aprendeu nestas semanas. Expanda as ideias das crianças. Utilizem a criatividade para construir uma história.

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| <i>Era uma vez...</i> |  <i>Menina</i> |  <i>Parque</i> |  <i>Escorrega</i> |
| |  <i>Lama</i> |  <i>Água</i> |  <i>Casa</i> |

Anexo XIV – Carta mês de maio

Caros elementos da Equipa Técnica e da Equipa Educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres,

Espero que se encontrem todos bem, nos dias desafiantes que vamos ultrapassando.

Para o mês de maio propomos continuar a desenvolver a relação positiva entre os cuidadores e crianças em situação de acolhimento e apresentar estratégias para uma leitura criativa e eficaz, através de dicas e sugestões que poderão encontrar nos folhetos disponibilizados.

Este mês propomos a temática “Leitura criativa”. A **leitura** é muito importante no desenvolvimento da relação positiva do cuidador com a criança, mas também promove a atenção, a concentração, a memória e o vocabulário da criança. Ajuda ainda a estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Para além de todos estes benefícios, ainda pode ajudar a reconhecer emoções e sentimentos.

Desta forma, na **primeira semana**, serão explicitados os quatro passos para uma leitura criativa, atenta e eficaz. Será, também, abordado o primeiro passo – **“Faça uso de comentários descritivos, de forma a descrever as imagens observadas”**. Para treinar as competências apreendidas, será lançado um desafio semanal que consiste num cartão de leitura criativa.

Na **segunda semana**, passaremos ao segundo passo para uma leitura criativa – **“Tente não colocar barreiras na criatividade das crianças. Faça perguntas abertas”**, com disponibilização de alguns exemplos. Será apresentado um desafio semanal para praticar o que aprendeu.

Na **terceira semana**, a temática tratada será o terceiro passo para uma leitura criativa - **“Faça elogios e encoraje as ideias e respostas das crianças”**. Para colocar em prática as informações apreendidas, será lançado um desafio semanal que consiste na utilização de um cartão de leitura criativa.

Por fim, na **quarta semana**, as sugestões serão sobre o quarto passo para uma leitura criativa – **“Tente expandir o que as crianças lhe dizem”**. De forma a praticar o tema abordado, é lançado novamente um desafio semanal.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade para considerarem e, se vos fizer sentido, implementarem as “dicas” e “sugestões” que apresentamos nos folhetos. Esperamos, quando as condições de saúde pública o permitirem, podermos colaborar convosco presencialmente.

Se em algum momento precisarem de tirar alguma dúvida ou sentirem que gostariam de trocar algumas impressões ou sugestões connosco sobre as dicas que partilhamos, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho

Anexo XV – Questionário de satisfação

Pretende-se, com este questionário, ter uma melhor perceção da satisfação para com os folhetos informativos, “*Ideias para Guardar*”, disponibilizados à equipa educativa do Centro de Acolhimento Temporário do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres em Cernache, equipamento pertencente à Cáritas Diocesana de Coimbra.

Este questionário será passado pela discente Dora Beatriz Tomás Carvalho (e-mail: dorita_131@hotmail.com) e sob orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar (e-mail: ninigaspar@fpce.uc.pt) docente da Faculdade acima referida.

Pedimos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, de forma anónima. Realça-se, ainda, que toda a informação recolhida é confidencial e que apenas será divulgada a análise de resultados no Relatório Final relativo ao Estágio Curricular.

O presente questionário visa identificar a satisfação da equipa educativa do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres relativamente aos folhetos “*Ideias para Guardar*”, bem como o seu impacto no desempenho no contexto profissional.

Questionário

1. Teve oportunidade de ler os folhetos “*Ideias para guardar*”?

Sim, todos Sim, a maioria Sim, alguns Não

2. Conseguiu aplicar as estratégias apresentadas nos folhetos “*Ideias para guardar*”?

Sim, todas Sim, a maioria Sim, algumas Não

3. Qual foi a temática que mais gostou de ver abordada? Porquê?

4. Qual foi a temática que menos gostou de ver abordada? Porquê?

5. Que estratégias apresentadas considerou mais úteis?

6. Qual/Quais das estratégias apresentadas sentiu maior dificuldade de colocar em prática?

7. Assinale com um “X” na opção que considera mais adequada.

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Aprendi novas informações através dos folhetos. | | | | | |
| A linguagem utilizada nos folhetos foi clara. | | | | | |
| Os temas foram apresentados num ritmo adequado. | | | | | |
| Os desafios semanais foram fáceis de concretizar. | | | | | |
| Os conteúdos dos folhetos foram pertinentes. | | | | | |
| Os folhetos ajudaram-me no meu desempenho profissional. | | | | | |
| Considero a informação dos folhetos útil para o meu futuro profissional. | | | | | |
| Irei continuar a aplicar alguns conteúdos que aprendi. | | | | | |
| A estagiária mostrou-se disponível para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. | | | | | |

8. Gostaria de continuar a receber folhetos informativos?

Sim Não

8.1. Se sim, que temáticas gostaria de ver abordadas?

9. No geral, de 1 a 5, qual é o seu grau de satisfação com os folhetos “Ideias para Guardar” (sendo que o “1” corresponde a “nada satisfeito/a” e o “5” a “muito satisfeito/a”)?

Coloque um “X” na classificação que considera.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

10. Gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou crítica sobre os folhetos “Ideias para Guardar”?

<https://forms.gle/mhY7XKetJ4i1r4CD8>



Arrumar os brinquedos

ELOGIOS VERBAIS



"Fazes um bom trabalho a arrumar os brinquedos."

"Estou tão feliz por teres partilhado o brinquedo com o teu colega."

"Obrigada por teres feito aquilo que te pedi."



"Dá cá mais cinco por teres arrumado os brinquedos."



"Obrigada por teres ajudado, estou muito feliz."

"Está certo, pedir o brinquedo ao colega. Muito bem!"

"Boa! Estás crescendo porque consegues esperar pela tua vez."



"Uau! Fizeste um excelente trabalho."



Nota Alegre!

É com enorme prazer que anuncio
que _____ fez
Nome da Criança

Obrigado pelo seu apoio!

Nome do Educador/Professor Data



© Incredible Years®

Nota Alegre!

É com enorme prazer que anuncio
que _____ fez
Nome da Criança

Obrigado pelo seu apoio!

Nome do Educador/Professor Data



© Incredible Years®



ATENÇÃO POSITIVA

| <i>Comportamentos desejados:</i> | <i>Recompensas (exemplos):</i> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Obedecer às ordens• Arrumar os brinquedos quando solicitado• Pedir o brinquedo ao colega• Iniciativa na partilha• Iniciativa em esperar pela sua vez• Iniciativa em ajudar (os colegas ou as auxiliares)• Iniciativa na realização dos trabalhos de casa | <ul style="list-style-type: none">• Elogios verbais• Autocolantes• Cartões “Nota Alegre”• Quadro de honra diário• Ir buscar o jantar• Ir buscar as cadeiras dos bebés• Ir para a sala da TV no fim do jantar• Fazer as camas• Pôr a mesa• Levar o lixo (ao fim-de-semana)• Ir ao sótão (escolher calçado, roupa ou brinquedo) |

Anexo XXI – Carta sobre atenção positiva

Caros elementos da equipa educativa,

A atenção dada aos comportamentos positivos reforça e estimula as competências sociais que a criança está a desenvolver. A investigação demonstra que se dá três a quinze vezes mais atenção aos comportamentos inadequados do que aos comportamentos adequados, esta atenção reforça o comportamento inadequado, levando a um aumento dos problemas de comportamento. Quando reconhecemos o poder da atenção positiva obtemos um resultado extraordinário, visto que a criança percebe que tem a atenção do adulto, quando apresenta um comportamento positivo.

É importante explicar a todas as crianças quais são os comportamentos desejados e treinar/modelar estes comportamentos.

Esta atenção positiva pode ser feita através do elogio, o elogio eficaz deve ser específico, utilizando frases descritivas para elogiar o comportamento adequado e dito com entusiasmo genuíno. É importante elogiar, também, os esforços de cada criança e não apenas os resultados.

As recompensas devem ser utilizadas quando a criança atinge um comportamento adequado que é difícil de alcançar ou é alcançado menos vezes, ainda pode ser utilizado nas primeiras vezes que a criança esteja a aprender o comportamento e demonstre ser bem-sucedida.

As “notas alegres” podem ser utilizadas para reconhecer o bom comportamento de uma criança. Bem como o “quadro de honra”, que deve ser atualizado diariamente com a foto da criança que apresentou mais comportamentos positivos. Deve ser explicitado todos os dias o que as crianças devem fazer (comportamentos desejados) para ter a sua foto no “quadro de honra”. “As crianças que mais precisam de afeto pedem-no das formas menos afetuosas; o mesmo se pode dizer das crianças que mais precisam de atenção positiva, elogios e incentivos.” (Webster-Stratton, 2018)

Se em algum momento sentirem que gostariam de trocar algumas impressões connosco, deixamos o nosso mail: dorita_131@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Dora Carvalho

Referências:

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2nd ed.). Braga: Psquilíbrios Edições.

Anexo XXII - Planificação do Projeto de Intervenção Social “Sê luz”

| | |
|-----------------------|---|
| Tema | Competências socioemocionais nas crianças |
| Ação | Ações educativas |
| Data | 5 semanas 10 sessões de 45 minutos (2 sessões por semana) |
| Local | Sala de refeições do CAT do Centro Social Nossa Senhora dos Milagres – Cáritas Diocesana de Coimbra |
| Dinamizadores | Dora Carvalho |
| Grupo-alvo | Criança A, B, C, D, E e F |
| Objetivo geral | <ul style="list-style-type: none"> • Promover competências sociais nas crianças. • Promover competências emocionais nas crianças. |

Sessão 1 – Regras “Dá cá Mais Cinco”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Regras |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as regras. - Executar as regras. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Cartaz com as regras “Dá cá Mais Cinco”. |
| Procedimento | <p>Primeiramente, será discutido o tema e pedido alguns exemplos de regras que as crianças considerem importantes nestas sessões.</p> <p>Apresentar o cartaz com as regras “Dá cá Mais Cinco” – ouvidos à escuta, olhos atentos, mãos no colo, pés no chão e boca fechada – e, de seguida, modelar estes comportamentos. Esclarecer que cada dedo da mão está associado a uma regra. Demonstrar que quando a dinamizadora pedir para cumprirem as regras do “Dá cá Mais Cinco”, quer ver estas 5 regras cumpridas.</p> |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 2 – “Emocionómetro”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Emoções |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar emoções. - Ser capaz de identificar a sua própria emoção. |

| | |
|---------------------|---|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Molas de madeira, tintas, cartolina e autocolante para forrar. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, procede-se à apresentação do “Emocionómetro”, que consiste num cartaz com emoções - feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado, zangado, medroso, cansado – explora-se cada emoção e pede-se a cada criança que coloque a mola na emoção que está a sentir no momento. Este “Emocionómetro” será um recurso a ser utilizado no início de cada sessão. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 3 – “Quem é quem?”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Emoções |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar emoções. - Ser capaz de ligar a emoção ao seu correspondente. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Ficha “Quem é quem?” e canetas. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. De seguida, é distribuída a ficha “Quem é quem?” a cada criança, são explicadas todas as emoções apresentadas - feliz, triste, surpreendido, apaixonado - modelando e treinando. Posteriormente, explicar qual o objetivo que queremos ver acontecer, que será ligar um “smile” da coluna da esquerda ao “smile” igual da coluna da direita, prestando auxílio sempre que necessário. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 4 – “Cubo das emoções”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Emoções |
| Objetivos específicos | - Identificar emoções. - Associar emoções a situações. |
| Recursos | • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Papel para o dado, cola e papel autocolante para forrar. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. De seguida é apresentado o dado às crianças e à vez, cada criança atira o dado ao ar, quando cair sobre a mesa, a criança tem de identificar a emoção exposta na face superior - feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado e zangado - e contar uma situação em que a tenha experienciado. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 5 – “Mãos à obra”

| | |
|------------------------------|---|
| Conteúdos | Emoções |
| Objetivos específicos | - Identificar emoções. - Desenhar emoções. - Associar emoções a situações. |
| Recursos | • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Ficha “Mãos à obra” e canetas. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. De seguida, explicar que se pretende que desenhem a emoção escrita - feliz, triste, surpreendido – na face apresentada na ficha “Mãos à obra”. Posteriormente, contar um momento em que tenham sentido essas emoções. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 6 – “Roda das emoções”

| | |
|------------------------------|---|
| Conteúdos | Emoções |
| Objetivos específicos | - Identificar emoções. - Associar emoções a situações. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">• Humanos: Dinamizadora.• Materiais: Cartolina, papel impresso com as emoções, papel autocolante para forrar e lápis. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. De seguida, apresentar a roda das emoções - feliz, triste, surpreendido, apaixonado, envergonhado, zangado, medroso, cansado. As crianças sentam-se em círculo à volta da roda, à vez, cada criança roda o lápis que estará no meio, quando parar numa cara, tem de identificar a emoção expressa e referir um momento em que se tenha sentido assim. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 7 – “Técnica da tartaruga”

| | |
|------------------------------|---|
| Conteúdos | Autorregulação – “técnica da tartaruga” |
| Objetivos específicos | - Compreender o “termómetro da fúria”. - Compreender a “técnica da tartaruga”. - Executar a “técnica da tartaruga”. - Ser capaz de se autorregular. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">• Humanos: Dinamizadora.• Materiais: Cartaz com o “Termómetro da Fúria” e cartaz com os passos da “técnica da tartaruga”. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, apresentar o cartaz com o “Termómetro da Fúria”, de seguida apresentar os quatro passos da “técnica da tartaruga” (passo um: para; passo dois: vai para dentro da “carapaça”; passo três: respira fundo algumas vezes; passo quatro: diz para ti mesmo |

| | |
|------------------|--|
| | “eu consigo acalmar-me, eu consigo cumprir ordens” ou “vou continuar a tentar”. Por fim, modelar e treinar esta técnica. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 8 – “Pote da calma”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Autorregulação – Pote da calma |
| Objetivos específicos | - Compreender o recurso ao pote da calma. - Ser capaz de se autorregular. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Garrafa de plástico com tampa, 2 colheres de sopa de cola glitter, 4 colher de chá de purpurinas, 1 gota de corante alimentar, água quente. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. De seguida, apresentar o “Pote da calma”, demonstrar e modelar o seu uso. Explicar que pode ser um recurso para a criança, quando esta se quiser acalmar. No entanto, tem de pedir autorização para o utilizar. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 9 – “Os outros importam”

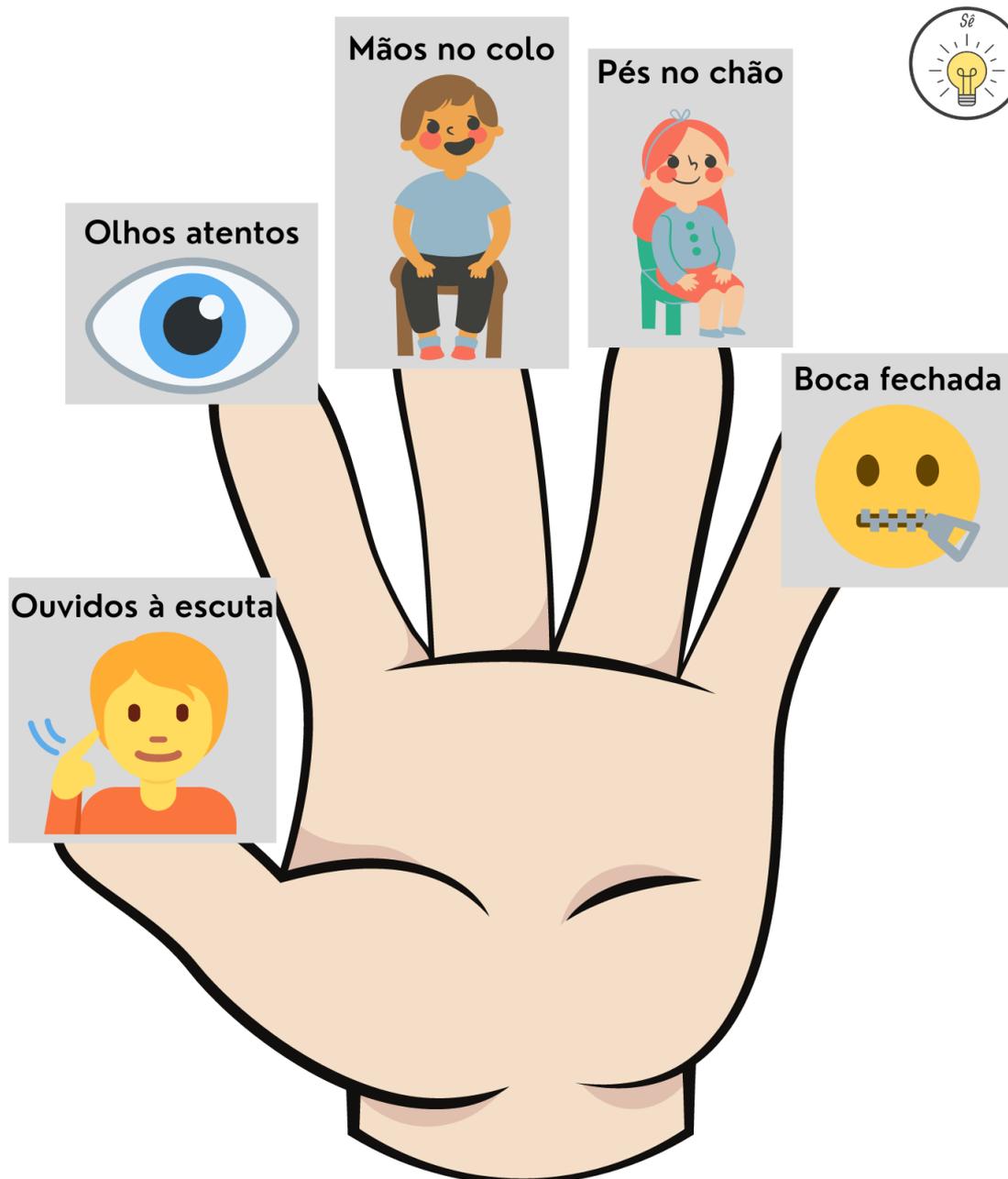
| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Amizade e partilha. |
| Objetivos específicos | - Fomentar a cooperação. - Fomentar a amizade. - Diminuir os conflitos sobre partilha. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Lápis. |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. De seguida, pede-se que as crianças se sentem em círculo, à vez, a criança irá rodar o lápis. Quando o lápis parar de rodar, irá apontar |

| | |
|------------------|--|
| | para outra criança, de seguida, a criança anterior tem de dizer uma qualidade ou dar um elogio à criança que o lápis apontou. O dinamizador deve começar por dar o exemplo. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Sessão 10 – “Partilhar é fixe”

| | |
|------------------------------|--|
| Conteúdos | Partilha |
| Objetivos específicos | - Fomentar a cooperação. - Fomentar a amizade. - Diminuir os conflitos sobre partilha. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Dinamizadora. • Materiais: Fantoche, guião “Eles não me deixam brincar” do livro “Como promover as competências sociais e emocionais das crianças” de Carolyn Webster-Stratton e livro “O rato Renato não quer partilhar” de Marco Campanella |
| Procedimento | Em primeiro lugar são reforçadas as regras “Dá cá Mais Cinco”. Depois cada criança coloca a sua mola no “Emocionómetro”, conforme a emoção que está a sentir no momento. Posteriormente, procede-se à leitura do livro “O rato Renato não quer partilhar” de Marco Campanella. Enquanto isto, o fantoche ficaria atento à leitura da história e de seguida, realiza-se a interpretação do guião “Eles não me deixam brincar” e propõe-se que reflitam, também, sobre como reagiriam quando as outras crianças não lhes emprestam os brinquedos. |
| Avaliação | Questionário de satisfação e observação direta. |

Anexo XXIII – Cartaz Regras ‘Dá cá Mais Cinco’



As Regras

"Dá cá Mais Cinco"

Adaptado de: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>

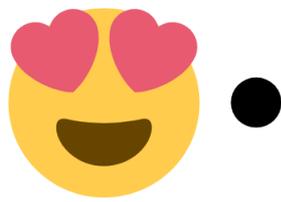
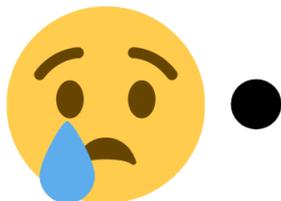
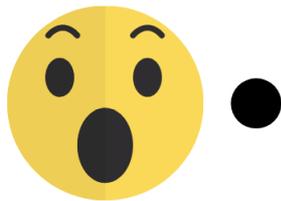
Anexo XXIV – “Emocionómetro”





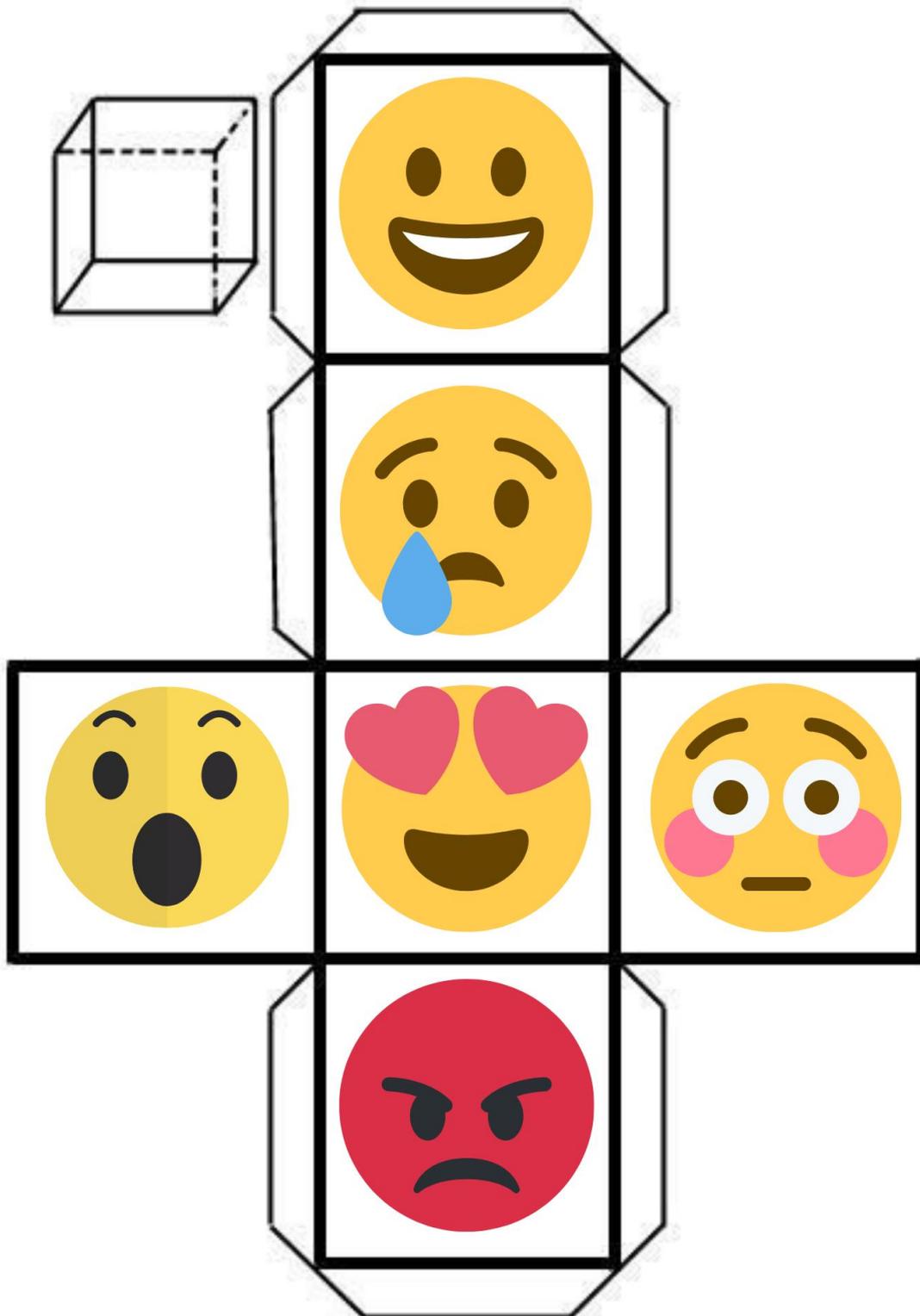
Quem é quem?

Ligue os "smiles" iguais.



Criança _____

Anexo XXVI – “Cubo das emoções”









Mãos à obra

Desenhe a emoção e conte uma história em que a tenha sentido.

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|



Feliz



Triste



Surpreendido

Criança _____

Anexo XXVIII – “Roda das emoções”



Anexo XXIX – “Termómetro da fúria”

Termómetro da Fúria

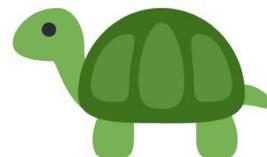
Eu consigo fazer isto. Eu consigo acalmar-me.

Pensa “Pára”

**Respira fundo
3 vezes**

Fica calmo/a

Fonte: Webster-Stratton, C. (n.d.). *Folhetos Teacher Classroom Management*. Anos Incríveis. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/download/resources/teacher-pgrm/TCM-Portuguese-Handouts-030916.pdf>



Técnica da tartaruga



Passo um: Pára



Passo dois: Vai para dentro da “carapaça”
(ajuda se se virar quando a criança se está a acalmar e lhe der privacidade para o fazer)



Passo três: Respira fundo algumas vezes



Passo quatro: Diz para ti mesmo/a, “Eu consigo acalmar-me, eu consigo cumprir as regras”. Ou “Eu vou continuar a tentar”

Anexo XXXI – “Pote da calma”



Anexo XXXII – Respostas sessão 10

“Nós temos de ser amigos.”; “Eu brinco primeiro e depois brinca ele.”; “Podemos brincar todos juntos a um jogo.”; “O F bate-me muitas vezes porque quer brincar com o que eu tenho, mas não pode ser assim.”; “Podemos brincar um de cada vez.”; “Dizemos às senhoras.”

Anexo XXXIII – Diploma de participação no Projeto “Sê luz”



Certificado de Participação

CERTIFICA-SE QUE

participou e teve um desempenho excecional no
Projeto de Intervenção Social "Sê Luz"



DORA CARVALHO

Estagiária do
Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Anexo XXXIV – Tabela das emoções registadas nas atividades

| | Feliz |
|------------------|--|
| Criança A | “Quando estive na visita com o pai.”; “Porque a mãe veio hoje visitar-me.” |
| Criança B | “Porque brinquei com a criança F.”; “Porque diverti-me na escola.” |
| Criança C | “Estou feliz porque fui passear à floresta.”; “Estou feliz porque fui passear ao parque.”; “Quando vou passear com a educadora.”; “Quando fomos todos com os jesuítas andar de barco ao CAIC.”; “Porque tive ginástica e não tenho trabalhos de casa.”; “Porque hoje não tive escola.”; “Porque fui ao museu PO.RO.S.”; “Porque comi um gelado.” |
| Criança D | “Vou estar feliz quando tiver uns pais novos.”; “Hoje estive a brincar com um menino do JI, gostei muito.”; “Porque conheci os meus pais novos.”; “Porque estive o dia todo com os meus pais.” |
| Criança E | “Estou feliz porque tive visita com a mãe.”; “Estou feliz porque brinquei com meu namorado.”; “Porque fui para a escola.”; “Porque fui tratar do cidadão com a Dra. Isabel.”; “Porque fui ao parque.”; “Porque tenho umas sapatilhas novas.” |
| Criança F | “Quando vou para casa da tia fico feliz.”; “Quando brinco com os primos e os vou buscar à escola com a tia.” |
| | Triste |
| Criança A | “Quando mexi no telemóvel do pai e ele me bateu.”; “Porque quero ver o pai.”; “Porque hoje não tive visita com o pai.”; “Porque a mãe veio à visita, mas foi embora.”; “Porque não queria que a mãe fosse embora da visita.” |
| Criança B | “Quando o B me bateu e fiquei com um galo.” |
| Criança C | “Fico triste quando a madrinha ralha comigo.”; “Quando não faço os trabalhos de casa contigo.”; “Quando não jogo no telemóvel.” |
| Criança D | “Fiquei triste porque o X mordeu na Y.” |
| Criança E | “Fiquei triste porque me portei mal e a funcionária ralhou comigo.” |
| Criança F | “Fiquei triste porque o B me bateu.” |
| | Surpreendido |
| Criança A | “Quando o pai fez uma festa de aniversário para mim.” |

| | |
|------------------|--|
| Criança B | “Quando a funcionária trouxe um bolo e cantámos os parabéns.”; “Porque amanhã é o dia da criança.” |
| Criança C | “Fui passear ao parque e não sabia que ia hoje.” |
| Criança D | “Quando a funcionária trouxe um bolo e cantámos os parabéns.” |
| Criança E | “Quando a funcionária fez um bolo de Fátima e trouxe para nós.”; “Quando a mãe trouxe cerejas na visita.” |
| Criança F | “Quando a funcionária trouxe um bolo e cantámos os parabéns.”; “Porque estão aqui balões e eu não sabia.” |
| | Apaixonado |
| Criança A | “Gosto muito do meu papá.” |
| Criança B | “Gosto muito da mãe.”; “Gosto da mana.”; “Gosto muito dos amigos da casa e do jardim de infância.” |
| Criança C | “Gosto do meu namorado.”; “Gosto muito de passear, de ir à praia, de comer gelados.”; “Gosto muito de ti.”; “Gosto da madrinha.” |
| Criança D | “Gosto muito do B.”; “Gosto de ti.”; “Gosto de flores.”; “Gosto das educadoras do jardim de infância.”; “Da madrinha.” |
| Criança E | “Gosto muito da minha mãe.”; “Gosto muito do meu namorado.” |
| Criança F | “Gosto da tia.”; “Gosto da E.”; “Gosto dos primos.” |
| | Envergonhado |
| Criança A | “Às vezes quando faço asneiras fico envergonhada.” |
| Criança B | “Não tenho vergonha de nada.” |
| Criança C | “Às vezes fico envergonhada quando falam do meu namorado.” |
| Criança D | “Fico com vergonha com o F e com o B.” |
| Criança E | “Fico envergonhada quando estou com o X da escola.” |
| Criança F | “Não fico envergonhado.” |
| | Zangado |
| Criança A | “Estou zangada porque pedi ao menino X para arrumar os brinquedos e ele não arrumou.” |
| Criança B | “Estou zangado com o F porque ele me bateu.”; “Estou zangado com o F porque ele atirou-me contra a porta.” |
| Criança C | “Porque nunca vou a lado nenhum, nunca vou passear.”; “Porque tenho de fazer tudo cá em casa, as tarefas todas.” |
| Criança D | “Estou zangada com o F porque ele me empurrou.”; “Estou zangada com o X porque ele me mordeu.” |
| Criança E | “Há bocado chateei-me com o X, porque ele me bateu, fiquei zangada.”; “Porque não fui para a sala da educadora e porque não tive visita com a mãe.” |
| Criança F | “Estou zangado com o B porque me empurrou.” |
| | Medroso |

| | |
|------------------|---|
| Criança A | “Tenho medo dos monstros.”; “De aranhas.” |
| Criança B | “Tenho medo da Samara.”; “Dos monstros.”; “Tenho medo do peixe grande, do tubarão.” |
| Criança C | “Não tenho medo de nada.” |
| Criança D | “Tenho medo do velho que está lá em baixo.”; “Tenho medo da velha má.”; “Tenho medo de morrer.”; “Tenho medo de aranhas.”; “Do autocarro grande.” |
| Criança E | “Tenho medo de aranhas.”; “Do filme do Jesus.” |
| Criança F | “Não tenho medo de nada.”; “Tenho medo do carro do X.” |
| | Cansado |
| Criança A | “Quando estou quase a dormir.” |
| Criança B | “Quando vou para a cama.” |
| Criança C | “Quando venho da escola.”; “Porque tive ginástica.” |
| Criança D | “Quando vou dormir.” |
| Criança E | “Quando vou dormir.” |
| Criança F | “Quando vamos para a cama.” |

Anexo XXV – Questionário de satisfação das sessões

Satisfação da sessão

Sessão nº _____

Criança _____

Esta sessão foi (coloca um “X” na opção):

Má



Mais ou menos



Boa



Anexo XXXVI – Respostas das crianças à entrevista informal final

Criança A

- Qual foi a sessão que gostaste mais?

- “Do Wally.”

- O que aprendeste?

- “A regra ‘Dá Cá Mais Cinco’ – ouvidos à escuta, olhos atentos, mãos no colo, pés do chão e boca fechada. E a emoção ‘surpreendido’.”

Criança B

- Qual foi a sessão que gostaste mais?

- “Do Wally.”

- O que aprendeste?

- “As regras ‘Dá Cá Mais Cinco’ – ouvidos à escuta, olhos atentos, mãos no colo, pés do chão e boca fechada. E o ‘apaixonado’ porque gosto muito da Dora.”

Criança C

- Qual foi a sessão que gostaste mais?

- “Do Wally e da história do ‘rato Renato não quer partilhar’.”

- O que aprendeste?

- “Aprendi as regras ‘Dá Cá Mais Cinco’, a técnica da tartaruga, as emoções ‘surpreendido’, ‘envergonhado’, ‘cansado’ e ‘medroso’, as outras já conhecia.”

Criança E

- Qual foi a sessão que gostaste mais?

- “Do Wally.”

- O que aprendeste?

- “A regra ‘Dá Cá Mais Cinco’ – ouvidos à escuta, olhos atentos, mãos no colo, pés do chão e boca fechada, que é para portar bem. As emoções ‘surpreendido’ e ‘medroso’, porque as outras já conhecia”. E a técnica da tartaruga.”

Criança F

- Qual foi a sessão que gostaste mais?

- “Do Wally.”

- O que aprendeste?

- “A regra ‘Dá Cá Mais Cinco’ – ouvidos à escuta, olhos atentos, mãos no colo, pés do chão e boca fechada. E o ‘medroso’ e o ‘surpreendido’.”

Anexo XXXVII – Reuniões com equipa CAT

| | |
|--|---|
| Dia 27 de novembro de 2020 – zoom | Só me foi possível assistir a esta reunião pela Plataforma Zoom, às 15:00 horas, devido à pandemia Covid-19. Devido à falha de rede de internet na instituição apenas realizei uma breve apresentação do que iria fazer num primeiro momento em que não poderia estar presencialmente, apresentando o primeiro folheto destinado às equipas educativa e técnica do CAT. |
| Dia 4 de março de 2021 | Esta reunião foi presencial e teve início às 23:00 horas. Num primeiro momento foi-me apresentada a equipa educativa presente e a equipa técnica. Foram abordados assuntos de gestão da casa, como os turnos fixos de 8 horas e o reforço de duas funcionárias no turno, que estavam até às 17:30 horas. |
| Dia 25 de março de 2021 | Esta reunião foi presencial e começou às 9:00 horas. No início foram abordados assuntos de gestão da casa. Foi, também, feita uma formação sobre o PSEI na área da Saúde. De seguida, fiz a apresentação dos folhetos sobre as “Consequências negativas”. Por fim, realizou-se uma formação sobre Fraldas. |
| Dia 26 de abril de 2021 | Esta reunião presencial teve início às 15:00 horas. A primeira fase consistiu na formação sobre o PSEI, da área da Alimentação. De seguida, realizei a minha apresentação dos folhetos sobre a “Leitura Criativa”. Posteriormente foram tratados assuntos de gestão da casa como os registos na escala e assinaturas no livro de Registo Diário de Acompanhamento, manutenção do sótão, a integração da Joana e o reforço no horário das 7:30 horas – 9:00 horas de uma colega. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Seguidamente, trataram-se os projetos de vida, como a saída de duas crianças e a admissão de outras duas.</p> |
| <p>Dia 26 de maio de 2021</p> | <p>A reunião decorreu de forma presencial, contou com a presença da equipa técnica e educativa, bem como da Educadora do Projeto CASA e a Dra. Isabel Figueiredo, da Segurança Social. Teve início às 9:30 horas. Na primeira parte deu-se uma formação interna sobre o PSEI, nomeadamente da área da Educação, com a explicitação de um caso específico apresentado pela Educadora Teresa do Projeto CASA e uma breve explicitação do Projeto “Sê Luz”. Foi disponibilizado o questionário de satisfação à equipa educativa sobre os folhetos “Ideias para Guardar”. De seguida foram abordados assuntos da gestão da casa, como o reforço no horário das 7:30 horas – 8:00 horas e a apresentação da escala de gestão de fim-de-dia. Posteriormente foram esclarecidos os projetos de vida de quatro crianças. Por fim, foram abordados alguns constrangimentos na gestão de tarefas dos turnos.</p> |
| <p>Dia 23 de junho de 2021</p> | <p>A reunião decorreu às 14:00 horas, com a equipa técnica e educativa do CAT. Num primeiro momento, deu-se os pareceres sobre os projetos de vida a decorrer no momento. De seguida, foram tratados assuntos de gestão da casa, bem como de tarefas dos turnos, procedimentos, gestão e constrangimentos. Posteriormente foi referido que a organização das atividades de verão é planificada pela animadora socioeducativa do Centro. Por fim,</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | deu-se a formação interna sobre o PSEI, no tema do Desenvolvimento. |
| Dia 16 de julho de 2021 | A reunião teve início às 23:30 horas, começou-se por realizar a formação interna sobre o PSEI, no tema das atividades lúdico pedagógicas, dinamizada pelas estagiárias (Dora e Inês). De seguida, foram abordados assuntos de gestão da casa, como o reforço do horário, o terminus do programa CASA, as limpezas gerais, as assinaturas nos documentos e registos e os protocolos de higienização. Por último, tratou-se de realizar uma avaliação sobre as atividades de verão a decorrer. |

Anexo XXXIX – “Grelha de observação: qualidade da interação da família em contexto institucional”


Caritas Diocesana
de COIMBRA
Centro de Acolhimento Temporário N.º Sr.ª dos Milagres

**Grelha de observação:
qualidade da interação da família em contexto institucional** ____/____/____

| Comportamentos manifestados pelos adultos | Sim | Observações |
|--|-----|-------------|
| É pontual | | |
| Elogia os progressos da criança | | |
| Elogia os comportamentos da criança | | |
| Solicita informações sobre a criança (bem estar, desenvolvimento, comportamento) | | |
| Toma iniciativa na realização de brincadeiras /atividades | | |
| Brinca com a criança | | |
| Dá sequência a brincadeiras / conversas / pedidos de visitas anteriores | | |
| Segue os movimentos / iniciativas da criança | | |
| Enquadra expressões/ comportamentos no grau de desenvolvimento adequado da criança | | |
| Expressa desejo de prolongamento do tempo da visita | | |
| Atende a necessidades expressas pela criança | | |
| Procura confortar a criança | | |
| Estabelece espontaneamente contacto corporal | | |
| Despede-se da criança | | |
| Demonstra irritação persistente | | |
| Manifesta apatia | | |
| Monopoliza o diálogo | | |
| Não se concentra na criança | | |
| Faz diálogos cruzados/conversas sobrepostas com os adultos presentes | | |
| Provoca ou mantém discussões e conflitos com os adultos presentes | | |
| Estabelece mais contacto com o técnico do que com a criança | | |
| Critica, culpabiliza ou desvaloriza a criança | | |
| Sobrecarrega a criança com preocupações pessoais | | |
| Ameaça a criança | | |
| Procura, de forma forçada, o contacto corporal | | |
| Assume atitudes de sedução/abuso em relação à criança | | |
| Abandona a interação por impossibilidade de aceitar e conter os sentimentos da criança | | |
| Interrompe bruscamente a interação, terminando a visita | | |

Criança: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

| irmãos / outras crianças presentes | Sim | Observações |
|---|-----|-------------|
| Demonstra tratamento preferencial por uma das crianças | | |
| Consegue gerir a atenção pelas crianças, demonstrando ansiedade | | |
| Comportamento manifestado pela criança | Sim | Observações |
| Diálogo fluente | | |
| Dá início a interações (conversas/ brincadeiras) | | |
| Risos | | |
| Silêncios prolongados | | |
| Monopoliza o diálogo | | |
| Isolamento/ afastamento do adulto | | |
| Bocejos | | |
| Choro | | |
| Rejeição de contacto físico | | |
| Tensão | | |
| Zanga | | |
| Agitação motora | | |

Características

Tipo de supervisão: Constante Monitorização

Local: _____ Duração: _____

Presenças: _____

| Comportamentos e Reações da criança: | Depois da visita - |
|--------------------------------------|--------------------|
| Antes da visita - | |

Registo Livre

O Técnico _____

Criança: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Anexo XL – Dia da criança



Anexo XLI – Atividade Marchas populares



Anexo XLII – PSEI Atividades lúdico-pedagógicas

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____ . _____

| | |
|--|---|
| Descrição | Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas |
| Objetivo Geral | Proporcionar atividades que permitam a promoção de competências pré-escolares |
| Objetivo Operacional/ Atividades | Que no prazo de um mês, a criança A consiga identificar 11 cores (azul, verde, amarelo, roxo, rosa, vermelho, laranja, castanho, cinzento, branco e preto), identificar as letras do seu nome, contar até 12, utilizar conceitos relacionados com posições (ao lado, atrás, à frente, dentro, fora), tamanhos (maior que, menor que, comprido, curto, alto, baixo) e formas (quadrado, triângulo, círculo), aumentar a sua motricidade fina |
| Estratégias | Realizar atividades com a criança, como leitura de histórias, pinturas com tintas ou com lápis de cor (utilizando também materiais reutilizáveis), fomentando a aprendizagem Envolver a criança nas atividades propostas Registar o desempenho da criança no decurso das atividades |
| Responsável pelas Atividades | Estagiária – Dora Carvalho |
| Duração | 1 mês (de 22 de junho a 22 de julho) |
| Periodicidade | Duas vezes por semana |
| Datas previstas | 22/06/2021; 28/06/2021; 01/07/2021; 06/07/2021; 08/07/2021; 13/07/2021; 15/07/2021; 20/07/2021; 22/07/2021 |
| Custo do projeto e Orçamento disponível | Custo dos materiais necessários à execução das atividades |
| CrITÉRIOS de avaliação | Execução das atividades propostas Nível de motivação e satisfação da criança ao participar na atividade proposta Qualidade do desempenho da criança Registos das sessões |
| Acompanhamento pós-projeto | Se a criança atingiu os objetivos pretendidos, o projeto dá-se por terminado. Se a criança não atingiu, o projeto deve ser reformulado. |
| Gestor de Caso | Data |
| Responsável pelas Atividades | Estagiária – Dora Carvalho |

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____.

Descrição Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas

Objetivo Geral Proporcionar atividades que permitam a promoção de competências pré-escolares

Objetivo Operacional/Atividades Que no prazo de um mês, a criança B consiga identificar 11 cores (azul, verde, amarelo, roxo, rosa, vermelho, laranja, castanho, cinzento, branco e preto), identificar a primeira letra do seu nome, contar até 7, utilizar conceitos relacionados com posições (ao lado, atrás, à frente, dentro, fora), tamanhos (maior que, menor que, comprido, curto, alto, baixo) e formas (quadrado, triângulo, círculo), aumentar a sua motricidade fina

Estratégias Realizar atividades com a criança, como leitura de histórias, pinturas com tintas ou com lápis de cor (utilizando também materiais reutilizáveis), fomentando a aprendizagem
Envolver a criança nas atividades propostas
Registar o desempenho da criança no decurso das atividades

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Duração 1 mês (de 21 de junho a 21 de julho)

Periodicidade Duas vezes por semana

Datas previstas 21/06/2021; 29/06/2021; 30/06/2021; 05/07/2021; 07/07/2021; 12/07/2021; 14/07/2021; 19/07/2021; 21/07/2021

Custo do projeto e Orçamento disponível Custo dos materiais necessários à execução das atividades

Crítérios de avaliação Execução das atividades propostas
Nível de motivação e satisfação da criança ao participar na atividade proposta
Qualidade do desempenho da criança
Registos das sessões

Acompanhamento pós-projeto Se a criança atingiu os objetivos pretendidos, o projeto dá-se por terminado. Se a criança não atingiu, o projeto deve ser reformulado.

Gestor de Caso _____ **Data** _____

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____.

Descrição Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas

Objetivo Geral Proporcionar atividades que permitam a promoção de competências escolares

Objetivo Operacional/Atividades Que no prazo de um mês, a criança C consiga nomear e escrever todas as letras do alfabeto, aumentar a sua bagagem vocabular em 20 palavras, ler histórias autonomamente, demonstrar curiosidade sobre os significados das palavras, contar até 100, realizar somas e subtrações, aumentar a sua motricidade fina

Estratégias Realizar atividades com a criança, como leitura de histórias, pinturas com tintas ou com lápis de cor (utilizando também materiais reutilizáveis), fomentando a aprendizagem
Envolver a criança nas atividades propostas
Registar o desempenho da criança no decurso das atividades

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Duração 1 mês (de 22 de junho a 22 de julho)

Periodicidade Duas vezes por semana

Datas previstas 22/06/2021; 29/06/2021; 30/06/2021; 06/07/2021; 08/07/2021; 13/07/2021; 15/07/2021; 20/07/2021; 22/07/2021

Custo do projeto e Orçamento disponível Custo dos materiais necessários à execução das atividades

CrITÉRIOS de avaliação Execução das atividades propostas
Nível de motivação e satisfação da criança ao participar na atividade proposta
Qualidade do desempenho da criança
Registos das sessões

Acompanhamento pós-projeto Se a criança atingiu os objetivos pretendidos, o projeto dá-se por terminado. Se a criança não atingiu, o projeto deve ser reformulado.

Gestor de Caso

Data

Responsável pelas Atividades

Estagiária – Dora Carvalho

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____.

Descrição Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas

Objetivo Geral Proporcionar atividades que permitam a promoção de competências pré-escolares

Objetivo Operacional/Atividades Que no prazo de um mês, a criança E consiga identificar e escrever todas as letras do seu nome, aumentar a sua bagagem vocabular em 15 palavras, recontar histórias através das imagens observadas, utilizar conceitos relacionados com noção temporal, utilizar conceitos relacionados com posições (ao lado, atrás, à frente, dentro, fora), tamanhos (maior que, menor que, comprido, curto, alto, baixo) e formas (quadrado, triângulo, círculo), contar até 30, aumentar a sua motricidade fina

Estratégias Realizar atividades com a criança, como leitura de histórias, pinturas com tintas ou com lápis de cor (utilizando também materiais reutilizáveis), fomentando a aprendizagem
Envolver a criança nas atividades propostas
Registar o desempenho da criança no decurso das atividades

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Duração 1 mês (de 22 de junho a 22 de julho)

Periodicidade Duas vezes por semana

Datas previstas 22/06/2021; 29/06/2021; 01/07/2021; 06/07/2021; 08/07/2021; 13/07/2021; 15/07/2021; 20/07/2021; 22/07/2021

Custo do projeto e Orçamento disponível Custo dos materiais necessários à execução das atividades

Critérios de avaliação Execução das atividades propostas
Nível de motivação e satisfação da criança ao participar na atividade proposta
Qualidade do desempenho da criança
Registos das sessões

Acompanhamento pós-projeto Se a criança atingiu os objetivos pretendidos, o projeto dá-se por terminado. Se a criança não atingiu, o projeto deve ser reformulado.

Gestor de Caso

Data

Responsável pelas Atividades

Estagiária – Dora Carvalho

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____.

Descrição Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas

Objetivo Geral Proporcionar atividades que permitam a promoção de competências pré-escolares

Objetivo Operacional/Atividades Que no prazo de um mês, a criança F consiga identificar 11 cores (azul, verde, amarelo, roxo, rosa, vermelho, laranja, castanho, cinzento, branco e preto), identificar a primeira letra do seu nome, contar até 7, utilizar conceitos relacionados com posições (ao lado, atrás, à frente, dentro, fora), tamanhos (maior que, menor que, comprido, curto, alto, baixo), formas (quadrado, triângulo, círculo) e aumentar a sua motricidade fina

Estratégias Realizar atividades com a criança, como leitura de histórias, pinturas com tintas ou com lápis de cor (utilizando também materiais reutilizáveis), fomentando a aprendizagem
Envolver a criança nas atividades propostas
Registar o desempenho da criança no decurso das atividades

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Duração 1 mês (de 21 de junho a 21 de julho)

Periodicidade Semanalmente (primeira fase)/ Duas vezes por semana (segunda fase)

Datas previstas 21/06/2021; 28/06/2021; 05/07/2021; 07/07/2021; 12/07/2021; 14/07/2021; 19/07/2021; 21/07/2021

Custo do projeto e Orçamento disponível Custo dos materiais necessários à execução das atividades

Critérios de avaliação Execução das atividades propostas
Nível de motivação e satisfação da criança ao participar na atividade proposta
Qualidade do desempenho da criança
Registos das sessões

Acompanhamento pós-projeto Se a criança atingiu os objetivos pretendidos, o projeto dá-se por terminado. Se a criança não atingiu, o projeto deve ser reformulado.

Gestor de Caso _____ **Data** _____

Responsável pelas Atividades Estagiária – Dora Carvalho

Anexo XLIII – Documento interno PSEI



Centro de Acolhimento Temporário N.ª Sr.ª dos Milagres

Plano Sócio Educativo Individual

Subprojecto n.º _____.

Descrição

Objetivo Geral

Objetivo Operacional/
Atividades

Estratégias

Responsável
pelas Atividades

Duração

Periodicidade

Datas previstas

Custo do projeto e
Orçamento disponível

Critérios de
avaliação

Acompanhamento
pós-projeto

Gestor de Caso

Data

Responsável pelas Atividades

Nome da Criança: _____ Proc. Interno N.º: _____

IMP01.IT02.PC03 • PSEI - projeto

Anexo XLIV – Registo de sessões PSEI



Centro de Acolhimento Temporário N.ª Sr.ª dos Milagres

Plano Sócio Educativo Individual

Projeto n.º

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Plano para Integração da Criança na Família | <input type="checkbox"/> 5. Plano de Acompanhamento Educativo |
| <input type="checkbox"/> 2. Plano de Cuidados Especiais – Saúde | <input type="checkbox"/> 6. Programa de Atividades Lúdico-Pedagógicas |
| <input type="checkbox"/> 3. Plano de Cuidados Especiais – Alimentação | |
| <input type="checkbox"/> 4. Plano de Promoção do Desenvolvimento | <input type="checkbox"/> 7. _____ |

Sessão n.º

Sub-Projeto n.º ____ . ____ Designação: _____

Atividade

Objetivo Operacional

Estratégias

Recursos Humanos

Recursos Materiais

Registo

Gestor de Caso

Data

Responsável pelo Projeto

Nome da Criança: _____ Proc. Interno N.º: _____

Anexo XLV – Documento interno de avaliação PSEI

 **Caritas Diocesana**
COIMBRA

Centro de Acolhimento Temporário N.º Sr.º dos Milagres

Plano Sócio Educativo Individual

Identificação da criança
Nome: _____ Idade: _____

AValiação – Projeto n.º _____

Os objetivos operacionais foram atingidos? Sim Não

O tempo para a execução do projeto foi respeitado? Sim Não

Se não, justifique

Comportamentos não alterados

Razões da não alteração:

Inerentes à elaboração do projeto – Quais? (objetivos, estratégias ou recursos inapropriados, etc.)

Inerentes ao técnico responsável pela operacionalização do projeto – Quais? (ausência de trabalho com a criança de acordo com o estabelecido, etc.)

Inerentes à criança – Quais? (absentismo, fuga, doença, etc.)

Outros fatores – Quais?

Anexo XLVI – Atividades PSEI





