

SIMONE CHAVES ROS

O EFEITO DA ARTE E DO DESPORTO NA  
DINÂMICA AFETIVA E COMPORTAMENTAL DE  
CRIANÇAS E JOVENS COM MEDIDA DE  
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Orientadora: Prof. Doutora Fátima Gameiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Serviço Social

Lisboa

2022

SIMONE CHAVES ROS

O EFEITO DA ARTE E DO DESPORTO NA  
DINÂMICA AFETIVA E COMPORTAMENTAL DE  
CRIANÇAS E JOVENS COM MEDIDA DE  
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Riscos e Violência(s) nas Sociedades Atuais, no Curso de Mestrado em Riscos e Violência(s) nas Sociedades Atuais: Análise e Intervenção Social, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, com o Despacho Reitoral N.º 61/2022, de 14 de março 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Ana Paula Garcia

Arguente: Professora Doutora Jacqueline Marques

Orientadora: Professora Doutora Fátima Gameiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Serviço Social

Lisboa

2022

## Resumo

No âmbito da promoção de competências pessoais, relacionais e sociais, a Casa de Acolhimento da Santa Casa da Misericórdia de Santarém, Unidades Residenciais, Primeiro Passo e Lar dos Rapazes encontram-se a desenvolver o projeto D'AR-TE, que contempla a promoção bissemanal do desporto e das artes. Esta investigação tem como objetivo analisar o efeito da participação no projeto na dinâmica fisiológica, afetiva e comportamental de crianças e jovens em perigo com medida de acolhimento residencial participantes nas oficinas do projeto. A investigação foi desenvolvida a partir do contacto direto com 16 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 20 anos, dividida em encontros grupais e individuais. Foram aplicadas, no início e 7 meses depois, a Escala de Comportamentos Assertivos para crianças (*CABS*), o Questionário de Agressividade (AQ), as Escalas de Medida de Perceção do Suporte Social dos Amigos (PSS-Am) e da Família (PSS-Fam), a Escala de Autoconceito de Piers-Harris (PHCSCS-2) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES). Foi também implementado, no primeiro e no sétimo mês do D'AR-TE, uma Grelha de Observação de Comportamentos Agressivos (GOCA), com o objetivo de registar os comportamentos dos indivíduos ao longo da intervenção. Os resultados evidenciaram alterações estatisticamente significativas na diminuição de comportamentos agressivos e no aumento da autoestima, após a participação nas oficinas de Artes e Desporto do projeto D'AR-TE. Em relação à perceção de assertividade e de agressividade, ao autoconceito, à perceção de suporte social dos pares e familiares e aos níveis de cortisol, apesar de na maior parte das dimensões avaliadas os resultados serem positivos, não se revelaram ainda melhorias estatisticamente significativas. Conclui-se que os sete meses de participação no D'AR-TE já revelou efeitos positivos, potenciando a autoestima e a diminuição de comportamentos agressivos das crianças e jovens.

Palavras-chave: D'AR-TE; Arte; Desporto; Autoconceito; Autoestima; Perceção Social; Violência; Cortisol; Crianças e Jovens; Acolhimento Residencial.

## Abstract

As part of the promotion of personal, relational and social skills, the Residential Care of the Santa Casa da Misericórdia de Santarém, Residential Units, 'Primeiro Passo' and 'Lar dos Rapazes' are developing the D'AR-TE project, which includes the biweekly promotion of sport and arts. This investigation aims to analyze the effect of participation in the project on the physiological, affective and behavioral dynamics of children and young people at risk with a residential care measure participating in the project workshops. The investigation was developed from direct contact with 16 boys, aged between 6 and 20 years, divided into group and individual meetings. At baseline and 7 months later, it were applied the Assertive Behavior Scale for Children (CABS), the Aggressiveness Questionnaire (AQ), the Scales of Perceived Social Support of Friends (PSS-Am) and Family (PSS-Fam), the Piers-Harris Self-Concept Scale (PHSCS-2) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). In the first and seventh months of D'AR-TE, an Observation Grid for Aggressive Behaviors (GOCA) was also implemented, with the aim of recording the behaviors of individuals throughout the intervention. The results after participating in the Arts and Sports workshops of the D'AR-TE project showed statistically significant changes in the reduction of aggressive behavior and the increase in self-esteem. Despite the positive results in most of the dimensions evaluated and regarding the perception of assertiveness and aggressiveness, the self-concept, the perception of social support from peers and family members and cortisol levels, no statistically significant improvements have yet been revealed. It is concluded that the seven months of participation in D'AR-TE has already shown positive effects, boosting self-esteem and reducing aggressive behavior in children and young people.

Keywords: Project D'AR-TE; Art; Sport; Self-concept; Self-esteem; Social Perception; Violence; Cortisol; Children and Youth; Residential Care.

## ABREVIATURAS DE SIGLAS

AR	ACOLHIMENTO RESIDENCIAL
AF	ACOLHIMENTO FAMILIAR
CAR	CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL
CAT	CENTRO DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO
CNPDPJ	COMISSÃO NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS E PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS
CPCJ	COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS
EASD	EQUIPA DE APOIO SOCIAL DIRETO
IPSS	INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
LIJ	LAR DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
LPCJP	LEI DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO
LR	CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL LAR DOS RAPAZES
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PP	CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL PRIMEIRO PASSO
PPCT	MODELO TEÓRICO- METODOLÓGICO (PROCESSO, PESSOA, CONTEXTO, TEMPO)
SCMS	SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SANTARÉM
TBDH	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
UR	UNIDADE RESIDENCIAL
WHO	WORLD HEALTH ORGANIZATION

## Índice

Introdução .....	8
Capítulo 1: Considerações acerca da Violência no Contexto do Desenvolvimento Infantil	
12	
1.1 Fundamentos Teóricos acerca da Infância.....	13
1.1.1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	13
1.1.2. Teoria da Vinculação.....	16
1.1.3. Teoria Psicossocial do Desenvolvimento.....	18
1.2. As Dimensões do Eu.....	20
1.2.1. Autoconceito .....	20
1.2.2. Autoestima .....	23
1.2.3. Suporte Social.....	25
1.3. Agressividade em Crianças e Jovens.....	26
Capítulo 2. A Família e o Acolhimento Residencial .....	31
2.1. A Família e o Acolhimento Residencial em Portugal .....	32
2.2. Dados estatísticos .....	35
2.3. Diretivas de funcionamento .....	39
Capítulo 3. O Projeto D'AR-TE .....	42
3.1. Apresentação do Projeto .....	43
3.1.1. Oficina de Promoção de Habilidades Psicossociais .....	44
3.2. A Arte e o Desenvolvimento Humano .....	46
3.3. O Desporto e o Desenvolvimento Humano .....	47
Capítulo 4. Objetivos.....	51
4.1. Pertinência da Investigação .....	52
4.2. Objetivos da Investigação .....	53
Capítulo 5. Metodologia.....	55
5.1. Desenho da Pesquisa.....	56
5.2. Participantes.....	57
5.3. Instrumentos de recolhas de Dados.....	58
5.4. Procedimento.....	61
Capítulo 6. Resultados.....	63
6.1. Apresentação dos Resultados.....	64
Capítulo 7. Discussão.....	69
7.1. Discussão dos Resultados .....	70
Considerações Finais .....	76
Referências Bibliográficas .....	78

### Índice de quadros

QUADRO 1. DESENHO DA PESQUISA .....	56
QUADRO 2. UNIDADES RESIDENCIAIS DA SCMS.....	57

### Índice de gráficos

GRÁFICO 1. IDADE EM ANOS DAS CRIANÇAS E JOVENS DAS UNIDADES RESIDENCIAIS DA SCMS .....	57
---	----

### **Índice de tabelas**

<b>TABELA 1. PERCEÇÃO DE AGRESSIVIDADE DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>64</b>
<b>TABELA 2. PERCEÇÃO DE AGRESSIVIDADE DOS JOVENS .....</b>	<b>65</b>
<b>TABELA 3. COMPORTAMENTOS DE AGRESSÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS ..</b>	<b>66</b>
<b>TABELA 4. PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL DOS AMIGOS DAS CRIANÇAS E JOVENS .....</b>	<b>66</b>
<b>TABELA 5. PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL DA FAMÍLIA DAS CRIANÇAS E JOVENS .....</b>	<b>67</b>
<b>TABELA 6. AUTO CONCEITO DAS CRIANÇAS E JOVENS.....</b>	<b>67</b>
<b>TABELA 7. AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS E JOVENS.....</b>	<b>68</b>
<b>TABELA 8. NÍVEIS DE CORTISOL DAS CRIANÇAS E JOVENS.....</b>	<b>68</b>

### **Índice de apêndices**

<b>APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE 2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>85</b>

## Introdução

Em setembro de 2020, teve início a IIIES D'AR-TE, nas Unidades Residenciais (UR) 'Primeiro Passo' e 'Lar dos Rapazes' da Santa Casa de Misericórdia de Santarém, com o objetivo de contribuir para a prevenção da (re)incidência de comportamentos agressivos entre crianças e jovens institucionalizados, através da promoção de competências pessoais, da socialização interpessoal e do fomento das relações, por meio de atividades de Arte, Desporto (Judo e Yoga) e Realidade Virtual.

Para assegurar o cumprimento da medida de Acolhimento Residencial, as UR funcionam 24 horas por dia, com o apoio de uma equipa pluridisciplinar, que visa promover o desenvolvimento bio-psico-socio-cultural das crianças e adolescentes. A promoção de um ambiente capaz de possibilitar um desenvolvimento saudável mostra-se um grande desafio, uma vez que, a ausência e/ou distância obrigatória do núcleo familiar biológico, a mudança de morada e de escola, como também, o próprio carácter transitório imposto pela medida de Acolhimento Residencial, podem dificultar o estabelecimento de relações construtivas e de aprendizagem, podendo levar a uma baixa autoestima e autoconceito fragilizado, ao isolamento social e a um conjunto de problemas, dos quais se destaca, a grande incidência de comportamentos violentos.

No último Diagnóstico Social do Concelho de Santarém 2018/2021 sobre a temática "Crianças e Jovens", foram identificados problemas nos contextos individual, familiar e das respostas sociais/educativas, relacionados com a violência (Santarém, 2021).

A Organização Mundial da Saúde OMS (World Health Organization, 2020) define violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Tal definição associa a intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido, o que leva a incluir a negligência ou atos de omissão, além de todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, suicídio e outros atos autoinfligidos. Esta definição cobre uma ampla gama de resultados, incluindo injúria psicológica, privação e desenvolvimento precário.

A palavra agressividade deriva do latim "*agressione*" e pode ser compreendida como dinamismo, energia e força, ou condutas hostis, destrutivas e fixadas. A segunda definição correlaciona-se aos conflitos humanos, e as condutas infantis disfuncionais podem ser

compreendidas a partir deste prisma. A etiologia destes comportamentos é diversa, podendo ser percebida a partir da relação entre processos inatos, contingências, relações familiares e tentativa de expressão. As várias abordagens psicoterapêuticas explicam a agressividade na infância relacionando-a com o desenvolvimento biopsicossocial.

A presente investigação está assente na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) onde Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1996, p. 191). Esse modelo teórico-metodológico envolve quatro núcleos inter-relacionados dinamicamente na compreensão dos fenómenos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Modelo PPCT). Essas quatro dimensões devem ser entendidas como uma forma de delimitar focos de compreensão do processo de desenvolvimento. No caso da presente pesquisa, o modelo PPCT serve como direção e sentido para onde o investigador deve lançar o olhar, procurando estabelecer interações significativas com os indivíduos que integram os ambientes a serem estudados.

A hipótese formulada é que pela participação nas oficinas de Arte e Desporto do projeto D'AR-TE, seja observada a diminuição de comportamentos agressivos por parte das crianças e jovens em acolhimento residencial. Foram utilizadas diversas ferramentas em grupos e individualmente, por um período de sete meses, no sentido primeiro da aproximação da investigadora às crianças e jovens e ao seu ambiente e num segundo momento, as recolhas de dados por meio da aplicação de escalas, questionários e grelhas de observação individuais, para avaliar o autoconceito, a autoestima, a perceção de suporte social, a perceção de agressividade e os comportamentos de agressão dos participantes.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

No Capítulo 1 apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre as teorias do desenvolvimento mais conhecidas e utilizadas na prática da análise e intervenção social: a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, a Teoria da Vinculação de Bowlby e a Teoria Psicogenética de Erickson, também conhecida como Teoria Psicossocial. Descreve alguns constructos da personalidade como o autoconceito e a autoestima, como também a dimensão social da pessoa em desenvolvimento. Abarca a dimensão bioquímica, mais concretamente o papel do cortisol no desenvolvimento em relação à agressividade.

No Capítulo 2 é concetualizada a família em relação ao desenvolvimento humano, é descrita a legislação referente à proteção de crianças e jovens em Portugal e apresentam-se os

dados estatísticos sobre o acolhimento residencial e as diretivas de funcionamento em vigor atual, das Casas de Acolhimento Residencial da Santa Casa de Misericórdia de Santarém.

No Capítulo 3 apresenta-se o projeto D'AR-TE, objeto de estudo desta investigação e aponta-se a relação entre a Arte, o Desporto e o Desenvolvimento humano.

No Capítulo 4 descreve-se a pertinência da investigação e apresentam-se os objetivos gerais e específicos.

No Capítulo 5 dá-se a conhecer a metodologia, mais concretamente o desenho, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o procedimento.

No Capítulo 6 dão-se a conhecer os resultados e no Capítulo 7 promove-se a sua discussão.

Por fim apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **PARTE I- REVISÃO TEÓRICA**

## **Capítulo 1: Considerações acerca da Violência no Contexto do Desenvolvimento Infantil**

## **1.1 Fundamentos Teóricos acerca da Infância**

### **1.1.1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

A teoria mais utilizada hoje na análise e intervenção psicossocial é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Batista et al., 2013), que pressupõe o desenvolvimento humano como um fenômeno de continuidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos, constituindo-se de forma ampla, sendo influenciado pela pessoa e pelo processo individual e coletivamente, durante todo o curso da vida, pelas gerações e pela história passada e futura. Considera-se ainda que tanto o ambiente, como o contexto e as características biopsicológicas, além da temporalidade histórica, são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

No que tange ao Modelo PPCT, segundo Coscioni et al. (2018), o Processo diz respeito aos processos proximais, entendido como formas perduráveis de interação no ambiente imediato e considerado a força propulsora do desenvolvimento humano. Tais interações, para serem eficazes, devem ocorrer com bastante regularidade e por períodos extensos de tempo, sendo progressivamente mais complexas e recíprocas entre o organismo humano em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato. Bhering e Sarkis (2009) asseveram que a forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve, do ambiente e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa vive. Os processos proximais podem gerar dois tipos de efeitos: competência - desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade de conduzir os próprios comportamentos; ou disfunção - dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para Sarriera et al. (2015), os efeitos desenvolvimentais dos processos proximais podem variar em função dos contextos.

No que se refere aos atributos da Pessoa, segundo o modelo PCCPT as características são divididas em três núcleos básicos: disposições, recursos biopsicológicos e demandas. As disposições do comportamento são aquelas capazes de promover o desenvolvimento ou retardá-lo, consideradas as características que mais provavelmente influenciam o desenvolvimento, pois afetam os processos proximais. A primeira disposição de desenvolvimento é a responsividade seletiva, que implica diferentes respostas, atrações e explorações de aspetos do ambiente físico e social. A segunda dessas disposições é a capacidade de se engajar e persistir em atividades de progressiva complexidade, sendo chamadas de propensões estruturantes e a

terceira são as crenças diretivas, ou seja, as crenças que a pessoa tem sobre si como um agente ativo na relação consigo mesma e com o ambiente. Quando as disposições retardam ou dificultam a ocorrência dos processos proximais, são chamadas de características que dificultam o desenvolvimento, tais como, a impulsividade, distração, apatia, insegurança, timidez. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento nas variadas situações e domínios de desenvolvimento. Os recursos biopsicológicos envolvem deficiências ou atributos psicológicos, como defeitos genéticos ou capacidades e habilidades, que influenciam o desenvolvimento, quando limitam ou ampliam a integridade funcional do organismo favorecendo ou não, a ocorrência dos processos proximais (Santos & Böing, 2019). As demandas referem-se às características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico. Essas características individuais farão com que as pessoas interajam com eles de forma diferenciada, mas não necessariamente de modo melhor ou pior. Entretanto, a forma de interação pode trazer implicações para o desenvolvimento da pessoa. Além das características mencionadas anteriormente, os sistemas de crenças de pessoas significativas para a pessoa em desenvolvimento podem funcionar como instigadores e promotoras de interação recíproca com ela influenciando então os seus posicionamentos e atitudes para si, outros e seus ambientes (Veríssimo, 2018).

O Contexto no modelo PPCT é dividido em quatro sistemas: micro, meso, exo e macrosistema. O microsistema é definido como o ambiente físico em que a pessoa se insere e interage face a face com outras pessoas. Caracteriza-se pelo contexto no qual as atividades diárias da pessoa ocorrem, compreendendo também as pessoas que habitam nesse contexto. É o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características de um determinado contexto. Esses padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e o desenvolvimento individual. Bronfenbrenner (1996) chama atenção para o fato de que as características desse ambiente imediato devem ser capazes de convidar e permitir a participação da pessoa em interações progressivamente mais complexas. Essas são as características promotoras do desenvolvimento que partem do ambiente. De acordo com o autor, há dois aspectos do ambiente físico que podem afetar o desenvolvimento – um de forma positiva e outro de forma negativa. De um lado, temos os objetos e ambientes que convidam à manipulação e exploração e, por outro lado, temos a instabilidade, falta de estrutura e falta de previsibilidade dos acontecimentos, que podem dificultar o processo de desenvolvimento. Essa visão estendida da ideia de microsistema leva-

nos a considerar aspectos importantes dos ambientes imediatos da criança pequena como promotores de seu desenvolvimento. Leva-nos também a uma importante reflexão acerca dos ambientes que disponibilizamos para as crianças e como os estruturamos, para que interações significativas ocorram de maneira a promover situações que contribuirão para sua formação. Os estudos conduzidos por Coscioni e seus colaboradores (2018) afirmam que todos esses fatores influenciam o desenvolvimento da criança pelo fato de ativarem padrões distintos de comportamento e de respostas. Outro aspecto importante do microsistema refere-se às conexões entre as pessoas que o compõem, a natureza dessas relações e o modo como, mesmo que indiretamente, essas relações afetam a pessoa em desenvolvimento. No caso de crianças que vivem em contextos precários e, portanto, privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável, é provável que haja maior disfunção no desenvolvimento. Para além do microsistema, o desenvolvimento da pessoa é afetado também por outros níveis do contexto. Dá-se na interconexão entre os microsistemas, ao que o autor denomina de mesossistema. Este caracteriza-se como um sistema de microsistemas, que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. As interconexões existentes entre os microsistemas, são tão importantes para o desenvolvimento, quanto os eventos que ocorrem nos microsistemas (Bhering & Sarkis, 2009). Uma das interações representadas pelo mesossistema diz respeito às transições ecológicas, ou seja, à entrada da pessoa num novo contexto. Cada transição tem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (Coscioni et al., 2018). Além do micro e mesossistemas, outros contextos não-imitados exercem influência importante no curso do desenvolvimento da pessoa, direta ou indiretamente. São eles, o exossistema e o macrosistema. O exossistema refere-se à relação e aos processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que num deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive. O Exossistema diz respeito aos microsistemas em que a pessoa não participa ativamente por meio de interações face a face, mas que influenciam e são influenciados pela pessoa. Por último, o macrosistema refere-se aos sistemas institucionais de uma cultura, relacionando-se a aspectos económicos, sociais, educacionais, legais e políticos (Carvalho-Barreto, 2016).

Por sua vez, o Tempo surge no modelo PPCT a partir da formulação de três conceitos que se integram no aspecto temporal, pessoal e histórico. Na perspectiva pessoal, o microtempo refere-se ao tempo imediato em que os processos proximais acontecem. Já o mesotempo inclui

a constância e a extensão de tempo referentes ao estabelecimento dos processos proximais. Na análise histórica, o macrotempo refere-se aos fatos históricos, que impactam não somente no indivíduo, mas em pequenos e grandes grupos (Coscioni et al., 2018).

Na procura de outra perspectiva relacionada com o desenvolvimento humano, parece pertinente remontar à psicanálise, que tem sido unânime em reconhecer a importância das primeiras relações na vida do ser humano como a base para o desenvolvimento, corroborando com a teoria bioecológica no que diz respeito à centralidade dos processos proximais, no curso do desenvolvimento humano, bem como a importância das características da pessoa, do contexto e do tempo.

### **1.1.2. Teoria da Vinculação**

A Teoria da Vinculação perspectiva que o ser humano acarreta uma predisposição intrínseca para o estabelecimento de laços de afetividade que tendem a prolongar-se ao longo do tempo. É um dos campos de investigação mais vastos da Psicologia do século XX e defende que que uma ligação emocional forte a pelo menos um cuidador primário é crítico para o desenvolvimento social e emocional saudável da criança. Problemas no estabelecimento desta ligação, nos primeiros anos de vida, resultam potencialmente em padrões de comportamentos anormais e em dificuldades na regulação emocional da criança. Assim sendo, a qualidade da relação que se estabelece com as figuras primordiais de cuidado, onde estão patentes características de procura de proximidade, podem ocasionar bases seguras de desenvolvimento (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988).

Nesta perspectiva, o vínculo da criança, chamado por Bowlby em 1988 de apego, tem uma função biológica que lhe é específica e é o produto da atividade destes sistemas comportamentais. Essa formulação, não faz referência a necessidades fisiológicas e impulsos, portanto, sustenta que o ato de nutrir desempenha um papel apenas secundário no desenvolvimento desses sistemas comportamentais, demonstrando, que a formação do apego não é uma consequência da satisfação das necessidades fisiológicas básicas, ou seja, é necessária a existência de uma relação de afeto e de apego como fator primário para um adequado desenvolvimento.

Marques et al. (2021) asseveram que a partir dos seis/sete meses, a criança conseguirá discriminar a figura de vinculação principal e as figuras secundárias. No desenrolar do desenvolvimento, torna-se cada vez mais ativa a procura de proximidade com figuras preferenciais, estabelecendo-se o que se denomina por relação de vinculação. O sistema

comportamental da vinculação, possui como objetivo a condução da criança para situações seguras, construindo a sua própria segurança interna, à medida que o desenvolvimento cognitivo e emocional vai diminuindo a necessidade da proximidade física. A criança irá formalizar várias figuras de vinculação consoante uma hierarquia, em função dos cuidados prestados e características precedentes, sendo que existirá uma figura de vinculação preferencial (Bowlby, 1988).

Os autores referiram, ainda, alguns fatores que poderiam contribuir para a organização de hierarquias no comportamento de vinculação: a quantidade de tempo durante o qual a criança é alvo dos cuidados de uma determinada figura; a qualidade dos cuidados prestados; a carga emocional investida na criança; o tipo de pistas de orientação e adaptação social fornecidas; a repetição dos encontros com a mesma figura. A figura principal de vinculação funciona como base segura, tendo em conta que permite a diminuição do medo ou ansiedade na criança. Ao proporcionar a segurança necessária para a referida exploração, existe uma regulação mútua entre o bebé e a figura de vinculação que lhe irá permitir o desenvolvimento de representações mentais que, conseqüentemente, irão moldar o padrão relacional futuro, influenciando a organização dos afetos, cognições e comportamentos (Marques et al., 2021).

Bowlby (1988) propõe, que o trauma e o mau trato vividos em idade precoce são transformados em modelos de representação interna das interações sociais e de representação do próprio sujeito. Fuertes (2011) afirma que as experiências da infância são internalizadas em mapas internos que permitem à criança fazer previsões e preparar uma resposta para lidar com os seus prestadores de cuidados. As crianças seguras possuem como previsão que basta sinalizar a sua aflição perante uma situação de perigo para obter cuidados, proteção e conforto. Por sua vez, crianças inseguras podem ter de exacerbar emoções para obter respostas ou diminuir a expressão da sua aflição.

Ainda de acordo com Fuertes (2011), o sucesso ou fracasso da criança na obtenção de respostas do seu prestador de cuidados é internalizado, contribuindo para o seu sentido de eficácia social e valorização pessoal. A inconsistência da resposta do adulto ou a persistente violação do papel de proteção (como o abuso ou negligência) dificultam o estabelecimento de uma previsão, confiança e organização de respostas de vinculação. O comportamento de apego manifesta-se pelos seis meses de idade da criança e, em regra, prossegue até a puberdade (Alvarenga et al., 2016).

A interação mãe bebé, ou cuidador-bebé, parece ser um objeto importante nos estudos, orientados pela premissa que as relações saudáveis iniciais são impulsionadoras do

desenvolvimento. O comportamento responsivo do cuidador às reações dos bebês favorece o fortalecimento de respostas, parece contribuir na composição de repertório e experiências que resultam em segurança, bem-estar e competências na relação com o mundo. Além disso, há indicadores que um desenvolvimento pleno sensório- motor nos meses iniciais de vida se repercute de maneira positiva no desempenho acadêmico futuro e na adolescência por volta dos 10-14 anos (Bornstein et al., 2013).

### **1.1.3. Teoria Psicossocial do Desenvolvimento**

A Teoria Psicossocial ou teoria Psicogenética do Desenvolvimento, criada por Erick Erickson (1976), enfoca a construção do ego, ancorado num contexto sociocultural, que ocorre como resultado da integração de três dimensões inerentes ao homem: biológica; social e individual. A dimensão biológica é a base para o desenvolvimento, sobre a qual ocorre o desenvolvimento das restantes dimensões, num processo designado Principio Epigenético (Leite & Silva, 2019). O estudo da identidade tornou-se estratégico para o autor, considerando o ser humano, antes de tudo, como um ser social, um ser que vive em grupo e sofre a sua pressão e influência. A Teoria Psicossocial do Desenvolvimento propõe que o ser humano passa por oito etapas ao longo da vida. A cada etapa, o ser cresce a partir dos conflitos internos de seu ego e também das exigências do meio em que vive, que necessita de ser superado para que o ego se possa constituir de maneira saudável, impulsionando assim o ser, para a próxima fase do seu desenvolvimento, sendo, portanto, essencial a análise da cultura e da sociedade em que o sujeito se desenvolve (Erikson, 1976).

De acordo com Valente e Junior (2018), o sentimento de confiança básica é fundamental para uma visão positiva de si próprio e dos outros. Os indivíduos com confiança sentem-se seguros, desejados e capazes de amar e ser amados pelos outros e são menos propensos a desenvolver psicopatologia. Por outro lado, os indivíduos com perturbações de ansiedade parecem não ter desenvolvido um sentimento de confiança básica uma vez que percecionam ter sido rejeitados pelos pais na infância e na adolescência. Alexandre et al. (2019), afirmam ainda, que o primeiro conceito construído pelo ego, já desde os primeiros momentos da vida, é a confiança *versus* a desconfiança básica, a partir do conflito entre presença e ausência do cuidador, fome e saciação, cansaço e sono. A solução do conflito nuclear nessa etapa, é a primeira tarefa do ego, sendo primordialmente uma tarefa do cuidado materno ou do cuidador substituto. Erikson defende que tal tarefa expressa-se na qualidade do cuidado sensível às

necessidades individuais do bebê e no sentimento de confiança pessoal da mãe/cuidador, em relação ao seu próprio lugar no mundo (Vinet & Zhedanov, 2010).

A Teoria Psicossocial defende a grande importância dos anos iniciais para o desenvolvimento humano e foca o seu estudo no aparecimento gradativo de um senso de identidade que ocorre pela interação do sujeito com o meio ambiente. De acordo com Erikson, após a confiança/desconfiança básica, outros dois elementos constitutivos do ego, começam a desenvolver-se, a autonomia *versus* a vergonha/ dúvida. O autor afirma que o controle externo nesta etapa deve ser firmemente tranquilizador, promovendo na criança um sentimento de segurança, de que ela não estará em perigo por causa da sua mudança de atitude. Isso significa ensiná-la, informá-la e exemplificar-lhe firmemente o esperado, percebendo sempre a sua condição de aprendiz (Leite & Silva, 2019). Envergonhar uma criança com castigos severos ou outras formas de exposição não conduz a uma verdadeira retidão e sim a uma secreta determinação de fazer o que se quer, sem ser visto, como também pode levar a uma desafiante falta de vergonha. O autor refere-se a esta etapa como decisiva para a proporção de amor e ódio, cooperação e voluntariedade, liberdade de auto expressão e sua supressão. Segundo Erikson “o sentimento de auto controle sem perda da autoestima resulta num sentimento constante de boa vontade e orgulho, bem como o sentimento de perda de autocontrole e de supercontrole exterior resulta numa propensão duradoura para a dúvida e a vergonha” (Erikson, 1976, pp. 233-234).

Leite & Silva (2019), descrevem a terceira etapa a ser incorporada ao ego, a iniciativa *versus* a culpa. A iniciativa soma à autonomia a capacidade de empreender e planejar, um componente necessário a todo o ato humano. O espírito de iniciativa é importante para tudo o que se aprende e faz. Essa é também a fase do “complexo de castração”. A figura do pai, ou de outro cuidador além da mãe, torna-se importante. Nessa fase, a criança é apresentada à Lei da civilização. Estudar, tomar banho, dormir em determinado horário, respeitar os outros, andar no passeio, são leis a que os pais e todos os seres humanos estão submetidos. Checchinato (2007) afirma que “o discurso dos pais só é educativo quando fundamentado na Lei” (p. 104), só assim a construção da criança ocorre, caso contrário, a criança entra numa luta de prestígio e entra em conflito com os adultos responsáveis. O autor afirma que, quando os pais exercem os seus atos educativos com firmeza tranquilizadora, a criança cresce com segurança e tranquilidade.

A quarta fase do desenvolvimento psicogenético é a última fase antes da adolescência. É nessa etapa, dos 6 aos 11 anos, que o ser, desenvolve o conceito de *produtividade versus* inferioridade, que irá acompanhá-lo por toda a vida e que será importantíssimo para balizar as

suas ações durante a adolescência. É importante ressaltar, que é nessa etapa que algumas falhas ambientais e afetivas que possam ter ocorrido nas três primeiras fases, podem ser, de certa forma, ressignificadas, possibilitando o resgate dos conceitos não constituídos de forma saudável, pelo ego. Essa etapa do desenvolvimento é socialmente a mais decisiva, visto que produtividade implica fazer coisas ao lado de outros e com eles (Silva & Costa, 2012).

A quinta etapa do desenvolvimento, é onde a infância acaba e começa a adolescência. Nessa etapa, o conflito do ego dá-se entre a identidade *versus* a confusão de papéis, todas as uniformidades e continuidades em que se confiava voltam a ser discutíveis. Na procura por um novo sentido de continuidade e coerência, muitos desafios anteriores voltam, a experiência acumulada submete-se agora às vicissitudes da libido que se apresenta com a maturidade genital. Os adolescentes preocupam-se com o que aparentam aos olhos dos outros, comparado com o que sentem que são e como associam os papéis e as habilidades construídas anteriormente com os protótipos ocupacionais do momento (Oliveira et al., 2018).

Os autores afirmam que o perigo dessa etapa é a confusão de papéis, que pode ocorrer quando o indivíduo sente uma grande dúvida anterior com a própria identidade sexual ou uma incapacidade de fixar-se numa identidade ocupacional. Erickson (1976) afirma que a mente do adolescente é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida pelo adulto. É uma mente ideológica ansiosa por se afirmar perante os seus iguais e para se ver confirmado pelos rituais, credos e programas que definem o que é mau, fantástico e hostil no seu meio social (Leite & Silva, 2019).

Percebe-se a importância que a teoria Psicossocial dá aos primeiros anos de vida na construção de indivíduos emocionalmente saudáveis, com as habilidades primárias da personalidade, adquiridas. Para se tornar um adulto maduro, é preciso desenvolver em grau suficiente todos os atributos do ego “de modo que um índio sábio, um verdadeiro cavalheiro e um camponês experiente compartilhem e reconheçam um nos outros a etapa final da integridade” (Erikson, 1976, p. 248).

## **1.2. As Dimensões do Eu**

### **1.2.1. Autoconceito**

O autoconceito possui várias definições, com subcategorias e entendimentos plurais, mas é comumente definido como o conjunto das representações que o indivíduo tem de si, que é internalizado e modificado a partir das relações e das experiências vivenciadas e que influencia positiva ou negativamente os comportamentos e crenças do indivíduo (Sharma,

2012). A perspectiva mais aceita é a de que existem cinco dimensões do autoconceito, “acadêmico, social, emocional, familiar e físico, que possibilitam avaliar qual área necessita de maior atenção para incremento do autoconceito geral” (Sarriera et al., 2015, p. 288).

O autoconceito acadêmico refere-se à noção que o indivíduo tem de si no ambiente escolar (Andrade, 2015). Uma convivência amistosa com os pares, um bom desempenho escolar e a capacidade de socialização auxiliam na adequada manutenção do autoconceito acadêmico. Se as experiências ocorridas no ambiente escolar forem negativas, como o envolvimento em situações de *bullying* e outros tipos de violência, esse indivíduo pode sofrer e desenvolver um autoconceito acadêmico negativo, refletindo-se no desempenho das atividades escolares e na capacidade de socialização (Luthar et al., 2015).

O autoconceito social refere-se à forma como o indivíduo se vê e se mostra ao outro nas relações sociais, decidindo a forma como vai se apresentar, agir e comunicar. O resultado da qualidade dessas relações ditará a possibilidade de o indivíduo se tornar mais autoconfiante, aceite pelo grupo e pertencente ao meio em que convive ou de tornar-se um indivíduo com baixa autoestima, noção distorcida de autoeficácia, desenvolvimento de comportamento agressivo e surgimento de problemas psicológicos (Nunes, 2010).

O autoconceito emocional refere-se à avaliação que o indivíduo faz do seu estado emocional e das suas reações perante situações específicas, tais como, medo, preocupação, assertividade, passividade. Quanto mais elevado, melhor a forma como o indivíduo enfrenta as mais variadas situações com as quais se depara quotidianamente (Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017).

O autoconceito familiar refere-se à relação com os pais e parentes que estão em constante contato com o indivíduo. A convivência com uma família que supre as necessidades afetivas e morais serve como ferramenta para o adequado e positivo desenvolvimento do autoconceito familiar do indivíduo. Todavia, estar inserido num contexto familiar pouco afetivo e/ou com excessiva ou flácida imposição de limites pode favorecer o desenvolvimento de um autoconceito familiar negativo e disfuncional. Quanto melhor o suporte recebido pela família, mais fácil será lidar com as adversidades sociais (Guimarães, 2012).

O autoconceito físico engloba as percepções do indivíduo sobre o seu corpo e desempenho atlético perante os requisitos que vigoram na sociedade. A boa relação com o próprio corpo aumenta a autoconfiança do indivíduo e favorece a socialização com os pares. A má relação com o próprio corpo, geralmente decorrente da imposição social do que seria o corpo perfeito, fomentando a ideia de que todos devem alcançá-lo a qualquer custo, contribui

para o isolamento social, desenvolvimento de problemas alimentares de ordem psicológica e baixa capacidade de interagir socialmente. O discurso do outro acerca dos corpos, padrões de beleza e capacidade física vai influenciando a construção do autoconceito físico desde a infância e marcando as escolhas dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento (Suniya S. Luthar et al., 2015).

A partir da teoria da personalidade, desenvolvida por Carl Rogers, a noção de eu forja-se no desenvolvimento infantil. Um dos conceitos fundamentais, a partir do qual a teoria se desenvolve, é o conceito de tendência atualizante, segundo o qual "todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento." (Rogers, 1977, p. 159). Segundo o autor, o caminho que leva a este desenvolvimento é indicado pela experiência organísmica do indivíduo, pelas reações de um todo organizado inerentes a cada momento. É como se o objetivo da tendência atualizante fosse a contínua superação dos estados atuais dos indivíduos em direção à atualização de suas potencialidades.

Apesar de considerar a tendência atualizante como uma bagagem natural do indivíduo, a forma da sua manifestação é moldada pelas influências contextuais. "O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do 'eu', isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo" (Rogers, 1977, p. 40).

Outro conceito fundamental na teoria de Rogers é a concepção de self. De acordo com o autor, nos primeiros anos de vida, a realidade para os indivíduos resume-se à sua experiência, que é acompanhada por um processo avaliativo do mundo, em que é atribuído um valor positivo ao que se percebe sensorialmente como algo agradável e o que não é percebido como agradável, o contrário. Rogers chamou esse processo de "avaliação organísmica", quando o indivíduo guia a sua ação a partir de como a experiencia (vive, experimenta) o mundo no aqui e agora. Por ocasião da interação entre o indivíduo e o contexto em que vive, uma parcela desta experiência desdobra-se em "experiência de si", fazendo com que este, então, crie uma "noção de eu", a partir da qual, também irá guiar as suas ações. Mais uma vez, é importante ressaltar que esta experiência de si não quer dizer a experiência de algo essencial existente dentro do indivíduo. Todas as noções que este adquire fazem parte do seu mundo fenomenológico, de forma que "não se trata tanto do 'eu', tal como existe na realidade, mas do 'eu' tal como é percebido pelo indivíduo" (Rogers, 1977, p. 43).

O conceito de organismo é central nesta teoria e é encarado como a base de todas as experiências, sendo orientador de ações e de atitudes. O organismo configura-se numa instância genuína e verdadeira de onde se pode avaliar o que ocorre à pessoa. O organismo tem uma influência singular na forma como a pessoa se concebe e à sua realidade, ou seja, na maneira como constitui o seu *self*. Assim, as experiências seriam tudo o que se passa no organismo em qualquer momento, estando potencialmente disponíveis à consciência. Esta refere-se à simbolização, ou seja, uma representação, não necessariamente verbal, de uma experiência vivida (M. G. Oliveira & Branco, 2021).

A fluência do "eu" só ocorre se algumas condições estiverem presentes no contexto de vida, de forma que alguns acontecimentos e relações estabelecidas pelos indivíduos podem cristalizar a noção que têm de si mesmos. Assim, essa noção de "eu" pode ou não ser confirmada a partir das relações sociais que o sujeito estabelece ao longo da vida. Se esta confirmação existir, a tendência atualizante atuará no sentido de fornecer energia para aquela direção para a qual a noção de "eu" aponta, caso contrário, cria-se a sensação de que a noção do "eu" possui lacunas, que tem características ambíguas, de forma que não apresenta um caminho claro a seguir, fazendo com que a tendência atualizante atue no sentido de velar essas ambiguidades, levando o indivíduo a frustrações, fracassos e a uma forma de existência marcada por mal-estar (Rogers, 1977).

A avaliação do autoconceito no contexto de investigação tem assumido particular relevância ao longo das últimas décadas, constituindo-se como uma dimensão multifacetada relacionada com o comportamento humano. A literatura tem demonstrado que a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (PHSCS-2, Piers-Harris 2002) constitui um instrumento relevante no contexto de investigação, na medida em que, não só tem contribuído para o acréscimo de conhecimento científico, como também tem sido largamente utilizada em diferentes contextos de investigação com crianças e jovens (Veiga, 2018). Além disso, este instrumento tem sido reportado como de interesse particular quando se pretende refletir os resultados de investigação em programas de intervenção (Byrne, 1996). Portanto, o conceito de *self*, também chamado de autoconceito e de noção de eu, é a percepção de si e da realidade pela própria pessoa (Céos, 2020).

### **1.2.2. Autoestima**

A autoestima tem sido descrita na literatura como um importante fator protetor no desenvolvimento infantil (Hutz et al., 2014). Entende-se aqui por autoestima, um conjunto de

sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete numa atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo (Rosenberg, 1965). Há um amplo corpo de evidências que mostram associações entre baixa autoestima e humor negativo, percepção de incapacidade, delinquência, depressão, ansiedade social, transtornos alimentares e ideação suicida. Também há maciças provas científicas de associação entre elevada autoestima e saúde mental, habilidades sociais e bem-estar (Hutz et al., 2014). Ressalta ainda que o ponto fundamental da autoestima é o aspeto valorativo, o que influencia na forma como o indivíduo elege suas metas, se aceita a si mesmo, valoriza o outro e projeta as suas expectativas no futuro. Castañeda et al. (2017), destacam que os *bully's* (agressores de *bullying*) apresentam baixa autoestima e dificuldades empáticas. Além disso, cometem o ato para obter *status* social por parte dos colegas e possuem a mesma conduta agressiva no ambiente familiar.

Crespo-Ramos et al. (2017) descreve que os adolescentes dotados de um alto envolvimento social apresentam *scores* elevados na autoestima geral, autoestima social, autoestima académica e satisfação com a vida, enquanto os adolescentes com baixa participação social obtêm pontuações altas na solidão e violência. Dentre os fatores relacionados, é possível perceber que a autoestima, de maneira geral, pode influenciar outras variáveis como a satisfação com a vida, empatia, solidão, humor depressivo e stresse, como também, conflitos familiares (Paixão et al., 2018).

A mensuração da autoestima tem sido mundialmente realizada por meio da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg, 1989), percebida pelo autor como um instrumento unidimensional capaz de classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto. A autoestima é considerada um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta, com implicações em áreas como o sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e desempenho académico (Trzesniewski et al., 2003).

Por outro lado, a influência desta característica também é observada em problemas adversos como agressão, comportamento antissocial e delinquência juvenil (Donnellan et al., 2005). A avaliação desta característica tem sido considerada uma ferramenta importante na identificação e na prevenção de problemas psicológicos (Fan & Fu, 2001).

Dado, portanto, a complexidade inerente às crianças e adolescentes acolhidos, importa explorar especificamente a forma como estes se percebem e se avaliam e se a participação em atividades de arte e desporto, atua positivamente no auto conceito e na autoestima.

### 1.2.3. Suporte Social

O suporte social tem sido evidenciado na literatura pela sua relevância no que concerne à planificação e estabelecimento de objetivos de vida de jovens adolescentes. Vivências emocionais adversas no contexto familiar, nomeadamente perdas significativas e transições podem, todavia, condicionar este processo (Mota & Oliveira, 2017).

Ao longo das etapas do desenvolvimento humano, as relações estabelecidas com outras figuras significativas ganham relevância na vivência dos jovens e tendem a modificar-se e a expandir-se do contexto familiar para um contexto social mais alargado e variado (Antunes & Fontaine, 2005; Hill et al., 2003; Pratta & Santos, 2007). Essas relações podem ser estabelecidas com figuras inerentes ao contexto escolar, laboral, com os grupos de pares (amigos), pares românticos e eventualmente ao contexto institucional. Portanto, a qualidade das relações estabelecidas parece constituir um elemento determinante para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Gülaçti, 2010 ). A perceção que se tem do suporte social tende a ir ao encontro do grau de satisfação das necessidades básicas, como pertença, segurança, identidade e afiliação, que resultam da interação com os outros. Uma rutura nos relacionamentos sociais parece resultar numa desorganização nas vivências dos jovens, deixando-os mais vulneráveis e suscetíveis a problemas de foro emocional (Sarason & Sarason, 2009).

Esta questão é particularmente relevante nas transições familiares, como é o caso do acolhimento residencial, o qual pode condicionar a rede de apoio dos jovens adolescentes (Wekerle et al., 2020). A literatura evidencia que a institucionalização de jovens adolescentes, à luz da teoria da vinculação, tende a ativar sentimentos de perda significativa, solidão e abandono, que por vezes podem causar um impacto emocional profundamente negativo levando a falta de interesse pela vida (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

A perceção que os jovens têm acerca do seu suporte social parece estar associada ao desenvolvimento positivo do seu bem-estar psicológico e em geral, tende a prever positivamente a autoestima (Mota, 2020). Perante o exposto, a reorganização das relações afetivas parece apontar para a possibilidade de os jovens ultrapassarem esta situação de maior fragilidade, a partir da construção e manutenção de novas ligações afetivas significativas dentro da própria instituição, que possam vir a contribuir para a reorganização de modelos internos dinâmicos e potenciar um maior sentimento de pertença e confiança. Por sua vez, o restabelecimento destas relações facilita um desenvolvimento mais resiliente e adaptativo e parece estar relacionado com uma melhoria na satisfação com a vida e na reformulação dos próprios objetivos (Fante & Cassab, 2007; Frankl, 2007).

É enfatizado o papel da família, dos pares e dos amigos, sugerindo que os jovens adolescentes pertencentes ao mesmo grupo tendem a compartilhar os seus objetivos de vida, denotando similitude nas vivências (Salmela-Aro, 2009). Assim sendo, é possível perceber que os jovens que não provêm de uma família funcional denotam uma maior suscetibilidade em termos de orientação e planificação de objetivos de vida (Creed et al., 2011). Henriques (2008) realizou um estudo que visa analisar os objetivos de vida de jovens adolescentes institucionalizados, concluindo que os jovens que denotaram uma menor percepção do seu suporte social apresentaram reduzidas expectativas para o futuro, pouco otimismo e fraca estruturação, o que contribui para uma maior desesperança e suscetibilidade na definição dos seus objetivos de vida.

### **1.3. Agressividade em Crianças e Jovens**

Estimar a verdadeira dimensão da violência contra crianças e jovens é complexo, dado que esta pode expressar-se em diferentes tipologias, ser perpetuada de forma individual ou em grupo e pode acontecer em diversos contextos. Dados globais da Unicef (2019) referem que cerca de 6 em cada 10 crianças entre os 2 e os 14 anos são expostas a punição física regularmente por parte dos seus cuidadores; cerca de 1 em cada 10 (aproximadamente 120 milhões) de raparigas abaixo dos 20 anos foram submetidas a alguma forma de abuso sexual ao longo da sua vida (dados comparativos insuficientes para rapazes) e, 1 em cada 3 raparigas adolescentes entre os 15 e os 19 anos (84 milhões) foram vítimas de violência sexual, física ou emocional.

A investigação demonstra que estas experiências de adversidade na infância interrompem o funcionamento normativo das várias áreas interrelacionadas do desenvolvimento da criança. Como consequência, surgem *deficits* que abrangem vários domínios do desenvolvimento (S. S Luthar et al., 2015). Apesar do consenso dos tratados internacionais para os direitos humanos contra todas as formas de violência, incluindo os maus-tratos, existe ainda a aceitação social de algumas, assim como uma falta de consciência a nível mundial dos impactos que a violência contra as crianças tem no seu desenvolvimento ao longo da vida (Covell & Becker, 2011).

Na literatura há várias definições de violência, a OMS considera violência toda e qualquer ação em que esteja presente a intenção de usar a força (física ou verbal) ou o poder, que acarrete em dano ou sofrimento a si mesmo, a outrem ou à comunidade de modo geral (Krug et al., 2002). É importante notar, que tal como o conceito de violência expressa certa

dificuldade de conceitualização, algo semelhante se dá ao termo maus-tratos infantis. Neste sentido, o elemento cultural é fundamental na construção deste entendimento, pois nele está a gênese que compõe os princípios que regem o que é certo ou não nas relações parentais, bem como, define as regras do que balizarão, do que é melhor na educação dos filhos nas diversas culturas (Krug et al., 2002).

Bandura (2005) sugere que a origem da agressividade infantil está relacionada com o processo de aprendizagem, uma vez que a criança aprende a partir da observação dos comportamentos de outras pessoas, utilizando-os como modelo. Tais comportamentos são adquiridos durante a convivência e usados de modelação pelas crianças, que agem de maneira inconsciente. Pimpinato (2012) evidencia que, de acordo com a teoria de Bandura, é importante que a mãe ou cuidador seja dócil e amoroso, pois são as pequenas atitudes dos pais e de outras figuras importantes que são tomadas como modelo estruturante; assim, torna-se necessário estar sempre atento aos comportamentos expressos no ambiente social, e a forma como a criança os percebe e os experiencia.

Para Winnicott (2000), atitudes disfuncionais podem estar ligadas a perdas que geram frustração. Acredita que o comportamento agressivo é inato, coexistente com o amor, e surge como um sintoma de medo que faz com que as crianças tomem atitudes para que as outras as notem, ou para diminuir a frustração que sentem. Nesse contexto, destaca que a agressividade se inicia quando o bebê ainda está na barriga da mãe e reflete-se nos movimentos da criança, apesar desses movimentos não serem intencionais e não terem uma conotação de conduta agressiva conscientes (Santos, 2021).

Da mesma forma, quando a criança nasce e suga os seios da sua mãe, percebe-se novamente um movimento agressivo não consciente. São esses movimentos que auxiliam o bebê na descoberta de um mundo que não é o seu e, conseqüentemente, iniciam o estabelecimento de uma relação com o mundo externo. Portanto, esses comportamentos surgem como uma tentativa de diferenciação do que é do eu do bebê e do que não é, e não há intencionalidade de magoar. Através da organização dessas funções, em decorrência da integração da personalidade, é que tais comportamentos se podem transformar em processos agressivos conscientes.

Wekerle et al. (2020) sublinham que a agressividade infantil pode ser entendida como uma característica normal no desenvolvimento, pois trata-se de uma fase transitória e passageira que acomete as crianças no início das suas vidas. Entretanto, quando não se tem uma presença, esse comportamento pode trazer conseqüências posteriores graves. Além disso, a criança

procura uma relação de confiança com o ambiente e com aqueles que estão à sua volta, principalmente a família. Quando o ambiente fracassa e não promove o desenvolvimento do ego em construção, pode surgir a hostilidade.

De acordo com Pimpinato (2012), é desta forma que o inato se relaciona com o meio, visto que o que desencadeia um comportamento agressivo são ambos os processos. Neste sentido, a agressividade, em alguns casos, pode ser considerada o apelo emitido pela criança para que as suas necessidades sejam atendidas.

De acordo com a Teoria Psicossocial, o acolhimento familiar e escolar é um bom caminho para que as condutas hostis sejam sublimadas. O autor acredita ser possível o controle sobre as pulsões agressivas da criança, se os responsáveis e educadores tiverem consciência da problemática e vontade de ajudar a criança agressiva no seu desenvolvimento biopsicossocial (Valente & Junior, 2018).

Na visão Fenomenológico-Existencial, especificamente na obra de Rogers (1977), a agressividade infantil não aparece como foco, pois esta constitui-se tendo como foco a saúde, e contrapõe-se à ênfase no patológico, desta forma, a agressividade não é encarada como sintoma diagnóstico. Segundo Oliveira e Branco (2021) a criança vive num mundo de experiências, reagindo de acordo com o que percebe, experiencia e vivencia. O mundo vivido é chamado de campo fenomenológico, e diz respeito a todas as experiências percebidas pelo organismo, e simbolizadas ou não na consciência. A criança, a partir de sua tendência atualizante, desenvolve-se no sentido de um movimento ativo e direcional, procurando pelo amadurecimento e crescimento; esse movimento dá-se a partir do contato com o mundo externo, afetos e relações familiares e sociais. Nesta abordagem, a agressividade é compreendida como forma de experienciar e perceber; está ligada a uma conexão de eventos e rede de significações. Portanto, o comportamento hostil pode ser percebido enquanto expressão da tendência atualizante, a partir da necessidade de desenvolvimento humano (Rogers & Kinget, 1977).

Marques et al. (2021) descrevendo a Teoria da Vinculação, ressaltam a relação entre cuidadores e crianças, uma vez que, as raízes do comportamento agressivo começam na infância e estão alicerçadas na relação de afeto com os responsáveis. Esta relação é de extrema importância na formação da personalidade da criança, onde os fatores mais envolvidos no desencadeamento do comportamento agressivo são: pais/responsáveis ausentes, falta de relação afetiva/corporal entre cuidadores e crianças, responsáveis distantes, que têm pouco ou nenhum contato afetivo, gerando nos seus filhos uma relação amor e ódio.

É possível observar-se que, apesar das divergências acerca da definição do termo “agressividade”, as abordagens apresentadas sugerem que a criança desenvolve comportamentos agressivos a partir da sua relação com o ambiente, figuras importantes e situações relevantes. Além disso, é influenciada por forças internas, que lhe fazem agir procurando por reconhecimento e amadurecimento psíquico. A agressividade é percebida como uma forma de expressão, e de colocar-se no mundo, lidando com as vivências novas que fazem parte do desenvolvimento biopsicossocial (Pimpinato, 2012).

A partir do final de 1980, estudos eminentemente experimentais começaram a ser desenvolvidos sobre a análise fisiológica e bioquímica do eixo Hipotalâmico-Pituitário-Adrenocortical (HPA), da hormona cortisol e da sua função biológica no organismo, assim como da resposta do cortisol ao despertar e o seu ritmo circadiano (Mendes, 2017). O eixo HPA é um sistema de resposta hormonal e pode ser ativado por uma série de eventos stressores físicos ou psicológicos. Os níveis da hormona cortisol têm sido utilizados como bio marcador de stresse em vários estudos, sendo atestado que a violência e o stresse possuem uma relação intrínseca, em que ambos se retroalimentam, sendo que o stresse crónico pode levar a mais atos violentos e revitimizações, acarretando mais stresse e problemas de saúde. Müller e Guimarães (2007) alertam que a exposição ao stresse crónico aumenta em três a quatro vezes a probabilidade de uma situação médica adversa. A questão transversal aos estudos analisados, é o grave dano biológico, emocional e cognitivo que a violência pode acarretar no desenvolvimento humano, configurando-se como questão de saúde pública, especialmente na área da infância e adolescência.

A *National Scientific Council on the Developing Child* (Child, 2015), destaca que a cronicidade nas alterações do eixo HPA (Hipotálamo-Pituitária-Adrenal) pode afetar o desenvolvimento cerebral de crianças. O stresse tóxico já se mostrou associado ao *deficit* no desenvolvimento de estruturas cerebrais, ou seja, diminuição no tamanho das mesmas; assim como alterações nas respostas biológicas frente ao evento adverso, propiciando prejuízos no sistema autoimune e maior vulnerabilidade para o desenvolvimento de doenças físicas e mentais.

No que concerne aos fatores que predis põem o indivíduo para a agressão, não existe consenso na literatura sobre a existência ou não de genes preditores. Numa perspectiva biológica, um dos objetivos desta investigação é compreender como se dá a ativação de sistemas fisiológicos específicos que são modulados por condições físicas e psicológicas. Um dos principais produtos bioquímicos produzidos pelo eixo HPA é a hormona cortisol, que é

produzido pelas glândulas adrenais, sendo um grande modulador da resposta imune, além de mediador da cadeia glicogénica para a rápida obtenção de energia no enfrentar de uma situação stressora. A produção e a secreção do cortisol aumentam em quantidades crescentes durante e após a exposição a alguns stressores (Silva et al., 2017).

Usualmente, o cortisol apresenta uma excelente associação entre a sua produção e a atividade do eixo HPA e é facilmente detetado em saliva, sangue e urina, podendo ser considerado como um excelente bio marcador da função HPA e, conseqüentemente, do estudo dos efeitos do stress em seres humanos (Mendes, 2017).

No final da década de 1990 deu-se início ao desenvolvimento de pesquisas em vários países, empregando métodos confiáveis de deteção de cortisol livre no organismo. A relação entre stress e cortisol passou a ser investigada, sendo a exposição à violência considerada uma questão importante. Veteranos de guerra com distúrbios emocionais severos foram os grupos populacionais particularmente investigados, além dos grupos clínicos com problemas de saúde mental, entre os quais o transtorno de stress pós-traumático, a depressão e a ansiedade (Chida & Steptoe, 2009).

Os problemas psicossociais são comumente estudados, todavia ainda são poucos os trabalhos que examinam a sua associação com questões fisiológicas. Refletindo a partir da abordagem biopsicossocial do desenvolvimento humano é importante lançar um olhar de quanto o ambiente é impactante nas manifestações orgânicas (fisiológicas, genéticas, epigenéticas, entre outras), compreendendo-o numa relação de interdependência. Nesta direção, é importante compreender como estados de alerta e de stress, ocasionados, por exemplo, pela violência que atinge crianças e adolescentes, impactam o desenvolvimento humano, constituindo assim uma problemática social que merece ser investigada, prevenida e enfrentada (Ramos et al., 2020).

## **Capítulo 2. A Família e o Acolhimento Residencial**

## 2.1. A Família e o Acolhimento Residencial em Portugal

A Convenção dos Direitos da Criança reafirma o facto de que a criança deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Sublinha ainda a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos seus cuidados, proteção e atenção especiais (UNICEF, 2019).

A família, segundo o modelo PPCT da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, é considerada um microsistema dos mais relevantes para o desenvolvimento infantil, influenciando os comportamentos das crianças e dos adolescentes através dos processos proximais, podendo condicionar o desenvolvimento dos jovens de forma positiva ou negativa (Gomes, 2021). Considerando a família, quem assume o papel mais importante da socialização e educação da criança, a parentalidade pode definir-se como sendo a designação para o conjunto de ações desenvolvidas no cuidado e educação das crianças, implicando direitos e deveres por parte dos cuidadores, na promoção do seu desenvolvimento e realização pessoal (*Conselho Da Europa.,2006* , podemos perceber que o exercício da parentalidade depende não só da estrutura e configuração da família como também de outros fatores, como o nível socioeconómico, a responsabilidade dos cuidadores e a rede de apoio social (Gomes, 2021).

No atual sistema jurídico português, as intervenções do Estado na esfera familiar estão maioritariamente limitadas às situações de perigo. Entre os principais fatores externos de risco e de proteção da criança e do adolescente, encontra-se a família. A influência da família no processo de ajustamento sócio emocional das crianças e dos adolescentes é tão evidente que se constitui objeto de inúmeros estudos (Freitas, 2019; Freitas et al., 2021; Irurita-Ballesteros et al., 2019; Milanez et al., 2019).

As crianças e jovens desenvolvem-se a partir da relação com a estrutura e qualidade da família, sendo que, uma estrutura e uma dinâmica familiar desajustadas podem ser preditores da vulnerabilidade no jovem, acentuando as dificuldades no seu desenvolvimento e no seu ajustamento psicossocial (Pratta & Santos, 2007). Alguns autores consideram que famílias desestruturadas, com precária supervisão familiar ou superproteção, coabitando em ambientes desfavorecidos ou marginais, promovem nas crianças e jovens a formação de uma baixa autoestima, insegurança, baixa tolerância à frustração, dificuldade de autocontrolo emocional e comportamental e baixas expectativas académicas, como também, podem limitar o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, reforçando o desenvolvimento de comportamentos de risco e condutas desajustadas (Delgado & Gersão, 2018).

Em observância com os princípios do interesse superior da criança e da prevalência da família, consignado no art.º 4.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro), sempre que estejam reunidas as condições, deve privilegiar-se a adoção de uma medida que mantenha a criança no seu meio natural de vida, recorrendo a medidas de colocação apenas quando tal não é possível. As medidas em meio natural de vida são: apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança à pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida. As medidas de colocação são: Acolhimento Familiar (AF) e Acolhimento Residencial (AR) (*Lei n.º 147/99 | DRE, n.d.*).

A conceção do "interesse superior da criança", estabelecida nas atuais diretrizes, reitera a necessidade de ser assegurada uma abordagem individualizada, afetuosa e coerente, conectada aos direitos e necessidades de cada criança, promotora de um desenvolvimento integral, que implica métodos de trabalho multidisciplinares, como suporte imprescindível para a execução eficaz das medidas a aplicar. A proteção das crianças contra qualquer possível forma de vitimização secundária pelo sistema judicial é fundamental e não pode ser dissociada dos mecanismos e procedimentos definidos nos normativos legais nacionais (Cardoso, Guerreiro, Silva, & Lansdown, 2017).

Desde a década de 1990, as respostas sociais de acolhimento para crianças e jovens no sistema nacional de proteção passaram a designar-se Centros de Acolhimento Temporário (CAT), Lares de Infância e Juventude (LIJ), Apartamentos de Autonomização (AA) e, ainda, Lares Residenciais, Centros de Apoio à Vida e Lares de Apoio (Carvalho, 2013). Em 2000 é publicado o Regulamento da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo que continua em vigor.

A primeira alteração à LPCJP de 1999 dá-se pela Lei n.º 31 31/2003 que, entre outras coisas, altera o regime jurídico da adoção e alguns artigos, como as medidas de promoção e proteção possíveis de aplicar (Guerra, 2012). A nível internacional, em 2003, Portugal ratificou os dois protocolos facultativos do Comité dos Direitos da Criança, referentes à venda de crianças, prostituição e pornografia infantil e ao envolvimento de crianças em conflitos armados.

Em 2007 é alterado o Código Penal e são criminalizadas todas as formas de castigos corporais a crianças e transformada a violência doméstica em crime autónomo. Também em 2007 é lançado o Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças), através do Despacho n.º 8393/2007 que visava equipar os LIJ de recursos humanos e condições materiais e físicas para

se renovarem e modernizarem, prolongando-se a implementação deste modelo até ao presente (Rodrigues, 2018).

O Acolhimento Residencial (AR), muda de filosofia com o modelo familiar, passando a centrar-se nos direitos da criança, na sua educação e na normalização da sua vivência na comunidade, exigindo a profissionalização dos cuidadores e a organização dos espaços físicos, passando estes a reproduzir o aconchego de um lar familiar, acolhendo, em média dez crianças. A paulatina incorporação de técnicos nos quadros das instituições de acolhimento levou a preocuparem-se, de forma mais sistemática, com as necessidades educativas específicas de cada criança e cada jovem, com a sua socialização e o seu equilíbrio emocional. Todos os cuidadores, as equipas técnicas e os membros da direção das CAR, beneficiaram de múltiplas ações de formação e de supervisão, o que se constitui, muitas vezes, como oportunidade de estabelecer relações com académicos e investigadores (Centro de Estudos Judiciários, 2018).

Em 2008, são regulamentadas as medidas de promoção e proteção que constam da Lei: acolhimento familiar para crianças e jovens, apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida. Em 2012 o Despacho nº 9016/2012 cria o Plano SERE+ (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS) que perdura até à atualidade e visa dar continuidade ao trabalho iniciado pelo DOM.

Em setembro de 2015, ocorre em Portugal a segunda alteração à LPCJP (Lei 142/2015 de 8 de setembro). Nesta revisão é salvaguardada a tomada de decisão com base no superior interesse da criança, ressaltada a importância da criança ser consultada em todos os assuntos que lhe dizem respeito, garantido o seu direito a participar nas decisões que a afetam, valorizando a manutenção e promoção dos laços familiares e das relações afetivas.

Com a segunda alteração à LPCJP (Lei 142/2015) dá-se a substituição da designação “acolhimento institucional” por “acolhimento residencial”, introduzindo-se o termo “casas de acolhimento” em substituição de “instituição de acolhimento”. Acompanhando as mudanças sociais que ocorreram ao longo das duas últimas décadas, em paralelo com as alterações na Lei, algumas CA optaram, ainda, por diferenciar a sua resposta, com o objetivo de responder às necessidades mais específicas de algumas crianças e jovens, assumindo o modelo especializado, contudo atualmente, continuam a subsistir em Portugal unidades de AR que mantêm uma maior correspondência ao modelo institucional antigo, porquanto, a sua substituição pelo modelo familiar complementado com respostas do modelo especializado, tem vindo a acontecer em Portugal gradualmente (Delgado & Gersão, 2018).

Segundo Rodrigues (2018), a família, em toda a sua diversidade, mantém dinâmicas relacionais com a criança enquanto em AR, no momento da saída do acolhimento e na vida adulta, mesmo quando os problemas familiares contribuíram para a referência da criança ou jovem para o AR, o envolvimento da família pode melhorar os resultados a longo prazo. A revisão da literatura indica que o envolvimento da família é de facto central e inclui a importância de se construir uma forte parceria com as famílias e de envolvê-las de maneira significativa em todo o processo de acolhimento. Esta recomendação reforça os resultados de estudos que demonstram que a parceria com as famílias leva a melhores resultados (Gillen, 2018).

A dificuldade no estabelecimento de uma relação positiva com as famílias e a ineficácia do trabalho no sentido da reunificação familiar constituem uma das principais fontes de insatisfação das crianças e jovens com o AR (Bravo & Del Valle, 2009; Marques et al., 2021). Sublinha-se que o motivo mais comum para a referência das crianças para AR é a negligência e que os efeitos decorrentes da negligência física ou emocional são maiores e mais adversos, devastadores, consistentes e duradouros do que as consequências dos maus-tratos físicos (Figueiredo, 1998)

Atualmente, a LPCJP estabelece no Decreto de Lei 164/2019, o acolhimento residencial, “como uma medida de promoção e proteção cuja execução visa a prestação de cuidados e uma adequada satisfação das necessidades físicas psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promotor da sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (*Decreto Lei n.º 164/2019, de 25 de Outubro, 2019.*).

## **2.2. Dados estatísticos**

O ano de 2020 foi marcado no mundo inteiro pela pandemia de COVID-19. Enquanto crise de saúde pública, a pandemia trouxe grandes desafios à proteção e bem-estar das crianças e jovens, pois apesar de terem sido as menos infetadas, foram deveras afetadas pelos seus efeitos. O confinamento, o encerramento das escolas e as mudanças no funcionamento dos serviços, acentuaram os desafios familiares, afetando significativamente os grupos mais vulneráveis da população. O impacto deste momento, bem como o potencial aumento do risco de violência, levou Organismos Internacionais e órgãos governamentais Portugueses, a implementarem medidas e campanhas urgentes de promoção e proteção dos direitos das crianças, durante toda a crise pandémica. Posto o recorte da pandemia, que se estende, como

pano de fundo ainda neste momento, a pesquisa opta por uma análise comparada dos dados de 2019 e 2020, no sentido de possibilitar uma leitura mais ampla dos dados relativos à violência contra crianças e jovens, antes e durante este tempo atípico.

Segundo relatório da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, verifica-se o aumento percentual da violência doméstica em 7,6%, em relação a 2019, enquanto os comportamentos de perigo na infância e juventude e a negligência, registraram uma diminuição respetivamente na ordem dos 3,6 e 2,6% (CNPDPJC, 2021). As restantes categorias mantêm valores estáveis. Em 2020 a violência doméstica apresentou-se como a categoria de perigo mais comunicada à CPCJ, seguida da negligência e de comportamentos de perigo. A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) apoiou em 2020, um total de 13.093 vítimas diretas, tendo estas sido alvo de mais de 20.000 crimes e outras formas de violência. Os crimes contra as pessoas tiveram um maior destaque, 94%, com especial relevo para os crimes de Violência Doméstica, 72,6%.

Também foram comunicadas à CPCJ em 2020, 41 337 situações de perigo, menos 2459 do que em 2019, mas, ainda assim, em número superior ao registado em 2018, em que foram comunicadas 39 053 situações de perigo. Das situações de perigo comunicadas em 2020, 473 correspondem a crianças já em acompanhamento, 41 transitados de anos anteriores, 32 583 situações de perigo dizem respeito a processos novos no ano e 8281 correspondem a processos reabertos, relativos a crianças acompanhadas anteriormente pelas CPCJ, cujos processos tinham sido arquivados. Importa salientar que a tipologia Violência Doméstica engloba as situações de perigo, Exposição a Violência Doméstica e a Ofensa Física em contexto de Violência Doméstica, que representam aproximadamente 97% do total de situações de perigo comunicadas nesta categoria.

Do mesmo modo, no que se refere à Negligência, as situações de perigo mais comunicadas são a Exposição a Comportamentos que possam comprometer o Bem-estar e Desenvolvimento da Criança (25%) e a Falta de Supervisão e Acompanhamento Familiar (21%). Observa-se que as situações de perigo comunicadas referem-se, sobretudo, a crianças nas faixas etárias entre os 6 e os 17 anos de idade (70%). Relativamente ao sexo, foram comunicadas mais situações de crianças e jovens do sexo masculino, 22 092 (53%), do que do feminino, 19 245 (47%), o que mantém a tendência dos anos anteriores (CNPDPJC, 2021).

A intervenção das CPCJ visa proteger as crianças em perigo e sobretudo, garantir que todas beneficiem plenamente dos direitos consignados desde a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas de 1989 (ONU, 1989), e reiterados na Lei de

Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ), que no artigo 3º dispõe que “sempre que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem, a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo” tem lugar a intervenção para promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens (CNPDPJ, 2021).

A Unicef (2019) define o sistema de proteção, como sendo o conjunto de estruturas formais e informais, funções e capacidades que foram reunidas para prevenir e responder à violência, abuso, negligência e exploração da criança. Existe um consenso genérico sobre os componentes do sistema de proteção: recursos humanos, apoio financeiro, leis e políticas, governação, monitorização e recolha de dados estatísticos, bem como, serviços de proteção e de apoio social. Um sistema de proteção eficaz deverá implicar políticas, procedimentos e estruturas para proteger as crianças da violência a todos os níveis e em todos os ambientes onde ela ocorre (família, escola e comunidade). Para isto, é essencial uma abordagem multidisciplinar e multissetorial, que deve incluir as diversas áreas governamentais, organizações da sociedade civil, comunidade, famílias e as próprias crianças.

Segundo os dados de 2019, 7.046 crianças e jovens encontram-se nas seguintes respostas de acolhimento: Famílias de Acolhimento, Casas de Acolhimento, Lar de Infância e Juventude, Centros de Acolhimento Temporário, Acolhimento de Emergência, Lares de Infância e Juventude Especializado e Apartamentos de Autonomização (Instituto de Segurança Social, 2020).

Das 6.129 crianças e jovens em acolhimento residencial generalista, 52% são do sexo masculino (3.160) e 48% do sexo feminino (2.969), situação que mantém a tendência dos anos anteriores. O maior número de crianças e jovens do sexo masculino prevalece nas idades dos 4 aos 17 anos, situação inversa à verificada nas idades dos 0 aos 3 anos e 18 e mais anos com prevalência do sexo feminino (APAV, 2019).

Das 2.498 crianças e jovens que iniciaram a situação de acolhimento no ano de 2019, mantém-se a tendência de um maior número de rapazes (53%) a entrar no sistema, situação verificada já no ano de 2018 (53%). Os distritos com mais crianças e jovens a entrar no sistema de acolhimento, são os de Lisboa (n=537), Porto (n=423) e Aveiro (n=200). No distrito de Santarém foram acolhidas 84 crianças/jovens (n= 84). Em 2020, em termos percentuais e em comparação com o ano anterior, 5 distritos e 1 região registam crescimento: Viana do Castelo, Bragança, Porto, Castelo Branco, Faro e a Região Autónoma da Madeira. E em contraponto, 4

distritos e uma região registam decréscimos percentuais: Coimbra, Santarém, Leiria, Évora e a Região Autónoma dos Açores.

Das 2.022 crianças e jovens que entraram em acolhimento residencial no ano 2020, são os distritos de Lisboa, Porto e Aveiro os que apresentam os valores mais altos, tal como no ano anterior (Relatório CASA 2020, 2021). A 1 de novembro de 2020 existiam 6.706 crianças e jovens em acolhimento. A taxa de incidência de crianças e jovens acolhidos foi de 0,2% crianças e jovens por cada 100 crianças e jovens residentes no país, o decréscimo é novamente acentuado com menos 457 (5%) crianças e jovens face a igual período de 2019 (Relatório CASA 2020, 2021).

Na análise de 2020, verifica-se uma retoma da tendência de decréscimo das crianças e jovens em acolhimento, onde em 2019 verificou-se um ligeiro crescimento. Nos últimos 3 anos, o número de crianças e jovens que saem do sistema, tem vindo a diminuir, situação justificada pela alteração legislativa que alarga o período de acolhimento até aos 25 anos, desde que o jovem se encontre em processo educativo ou formativo. O ano de 2020 regista o menor número de entradas de crianças e jovens no sistema de acolhimento da última década (Relatório CASA 2020, 2021).

Em 2020 encontravam-se em acolhimento residencial e familiar 6.706 crianças e jovens, distribuídas pelas diferentes respostas sociais. Observando os dados recolhidos, verifica-se a manutenção da prevalência do número de crianças em casas de acolhimento generalistas, 5.739 (86%). Oito tipologias de resposta acolheram mais crianças e jovens, destacando-se os LIJE que acolheram mais 39 jovens, os Apartamentos de Autonomização que deram resposta a mais 16 jovens e o Acolhimento de Emergência que integrou mais 14 crianças ou jovens. Seis tipologias de resposta diminuíram o seu número de acolhimentos, sendo de evidenciar os LIJ que acolheram menos 276 crianças e jovens e os CAT que acolheram menos 80 crianças ou jovens. Mantém-se a designação LIJ, CAT e LIJE por questões funcionais de caracterização destas respostas. (Relatório CASA 2020, 2021).

No plano da intervenção nas situações de perigo, a CPCJ enfatiza a importância do reconhecimento dos recursos internos da criança e dos fatores protetores subjacentes aos sistemas sociais de que a criança faz parte, como a família, a escola, os sistemas culturais e religiosos (CNPDPJ, 2021).

### 2.3. Diretivas de funcionamento

Portugal trabalha atualmente com um sistema de acolhimento integrado que envolve equipas de gestão de vagas, gestores de processos de promoção e proteção, casas e famílias de acolhimento, tribunais, ministério público, CPCJ, entidades com competência em matéria de infância e juventude com relevância para as áreas da saúde e da educação e no centro do ecossistema, as crianças e jovens e suas respetivas famílias. A implementação dessa rede de respostas tem por objetivo a prestação de cuidados e adequada satisfação das necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens, com vista a uma integração em contexto sociofamiliar seguro e promotor da sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Relatório CASA 2020, 2021).

A Santa Casa de Misericórdia de Santarém tem diversas respostas de cariz social, sendo uma delas a Casa de Acolhimento Residencial que integra duas Unidades Residenciais, o “Lar dos Rapazes” e o “Primeiro Passo”.

A história do “Lar dos Rapazes” remonta ao século XIV, altura em que foi fundado o Hospital dos Inocentes, destinado ao acolhimento de crianças expostas. Fundado como Asilo de Órfãos em 1874, funciona desde então, no mesmo palácio. Em setembro de 2002, o espaço físico foi reestruturado, passando o Lar a ocupar somente a ala esquerda, do edifício. Pretendeu-se que o espaço físico refletisse o mais possível uma “casa de família”, onde as divisões são mais pequenas, acolhedoras e personalizadas, com o intuito de adequar-se à realidade atual dos jovens. Em cada quarto passaram a dormir somente 3 ou 4 crianças, consoante as faixas etárias (SCMS, 2021). O modelo tradicional de funcionamento da instituição regia-se antes, por um forte fator protecionista. A criança ou jovem eram tidos como cidadãos “menores”, com menos direitos, à mercê de uma comunidade que lhes devia prover: comida, roupa, saúde e educação. As sucessivas alterações políticas, sociais e legais do país, vieram exigir um novo modelo, que dinamizasse diversas respostas pedagógicas e lúdicas, que se adequassem às necessidades das crianças e funcionasse como motor de inclusão. As rotinas diárias foram alteradas no sentido de promover uma maior responsabilização de todos os acolhidos. Criaram-se equipas de quarto e de sala de refeições com tarefas distribuídas, de forma que o lar funcione como uma verdadeira comunidade (SCMS, 2021). A partir de 2002 o Lar foi progressivamente reduzindo o número de crianças e jovens, contudo essa redução não implicou uma redução dos funcionários nem da Equipa Técnica, o que resultou na duplicação da relação criança/adulto. Atualmente, o Lar dos Rapazes tem um acordo de cooperação com os Serviços da Segurança Social para 12 crianças/jovens (SCMS, 2021). No atual modelo de funcionamento, os prestadores de cuidados

assumem-se como figuras de referência e de identificação para os jovens, devendo ser percebidas como detentoras de autoridade para tomarem decisões e as implementarem. Assim, existe na equipa de trabalho, quem desempenhe a função de prestador de cuidados de referência, assumindo uma relação de tutoria no que diz respeito aos assuntos escolares, saúde e de ocupação dos tempos livres. Esta relação é próxima e revestida de afetividade, de forma a criar-se vínculos que tragam segurança.

O “Primeiro Passo” foi inaugurada no dia 17 de setembro de 1998, em instalações contíguas ao “Lar dos Rapazes”. Destina-se a acolher, provisória e transitoriamente, crianças entre os 0 e os 10 anos de idade, que necessitem de proteção urgente face a situações de maus tratos, abandono e outras que as coloquem em situação de risco e desproteção. Está concebido para alojar até 12 crianças e funciona 24 horas por dia com o apoio de uma equipa pluridisciplinar. A sua área de intervenção abrange prioritariamente os concelhos de Santarém, Alpiarça, Almeirim, e em casos muito excecionais, todo o território nacional (Santarém, 2021).

O plano de Intervenção atualmente utilizado na CAR, UR “Lar dos Rapazes” e UR “Primeiro Passo” da SCMS tem como objetivo: satisfazer as demandas básicas das crianças e jovens tão próximo quanto possível às da estrutura familiar; salvaguardar e proteger todos os direitos da criança no que diz respeito à saúde, educação, socialização e recreação; promover a integração da criança na comunidade e interagir com a família de forma a proporcionar sempre que possível a reinserção da criança no seu meio (Santarém, 2021). Esta intervenção ocorre em cinco etapas.

Na primeira etapa é promovida a Admissão: Entrada do pedido de Admissão; Contacto com a Técnica de Serviço Social responsável pela área de proveniência; Reunião de avaliação do pedido de Admissão; Contacto com o responsável pelo pedido.

Na segunda etapa dá-se o Acolhimento: Regularização da sua permanência na UR; Elaboração do Processo individual; Registo; Seguro; Requisição da prestação familiar; Formulação de um plano de acolhimento individualizado; Regularização da situação de saúde; Transferência do processo médico; Obtenção do Cartão de Saúde; Visita ao Médico; Triagem psicológica; Regularização da situação escolar; Integração em estruturas de apoio comunitário (educativas, recreativas, desportivas e relacionais).

Na terceira etapa é promovido o Acompanhamento da situação: Avaliação e Acompanhamento bio-psico-educacional e social; Estudo da família nuclear e alargada; Contacto com serviços, instituições e pessoas que conhecem o menor e a sua família; Trabalho com as famílias.

Na quarta etapa são promovidos os encaminhamentos: Reuniões pluridisciplinares e plurinstitucionais; Contactos com os serviços envolvidos.

Na última etapa é efetuado o acompanhamento pós-encaminhamento (*follow-up*).

A Santa Casa de Misericórdia de Santarém conta com alguns serviços e instituições na promoção do acolhimento das crianças e jovens nas respostas sociais, tais como, Câmara Municipal de Santarém; ACES-Ribatejo; Centro Distrital de Segurança Social de Santarém; Hospital Distrital de Santarém- EP e o Centro de Emprego de Santarém (SCMS, 2021).

### **Capítulo 3. O Projeto D'AR-TE**

### 3.1. Apresentação do Projeto

O projeto D'AR-TE é uma Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social (IIES) financiado no âmbito do Portugal Inovação Social 2020, que propõe uma resposta inovadora de integração sistémica, de atividades desportivas, artísticas e de realidade virtual, promotora de fatores protetores, que previnam e minimizem comportamentos e situações de agressão, em crianças e jovens institucionalizados, contribuindo para o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de estímulo das relações, entre pares, família e comunidade (SCMS, 2021).

O D'AR-TE é um projeto piloto, financiado a 70 por cento pelo Portugal 2020 e a 30 por cento, pelos Investidores Sociais, o Município de Santarém, a Associação D. Pedro V, a *Diversey* Portugal, a Caixa de Crédito Agrícola Mútuo de Alcobaca, Cartaxo, Nazaré, Rio Maior e Santarém e a *SG2S-Software Solutions*. O projeto começou a ser implementado em março de 2020 nas instalações de CAR, UR 'Primeiro Passo' e UR 'Lar dos Rapazes', em funcionamento na Santa Casa de Misericórdia de Santarém e termina em Dezembro de 2022 (SCMS, 2021).

As atividades do D'AR-TE têm por objetivo o desenvolvimento pessoal integral e situam-se em torno de dois eixos. O eixo "Promover o EU" integra o desporto (yoga e judo), as oficinas de arte (teatro, música e expressão corporal) e a estimulação cognitiva através da realidade virtual. O eixo "Promover o NÓS" integra a promoção de relações salutogénicas com pares, família e pessoas de referência da comunidade.

O desporto visa o aumento da coordenação motora, o domínio corporal, o trabalho de grupo/cooperativismo, a competição sadia/leal, com a prática do Judo, promove o respeito pelas pessoas e pelos locais de prática, potenciando uma cultura que favorece o domínio de si mesmo, diminuindo comportamentos impulsivos, a violência e potenciando a tomada de decisão consciente e o sentimento de cooperação e respeito mútuo.

O espaço de Arte integra o teatro, a música e a expressão corporal, com um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças e jovens. Visa fomentar estratégias de comunicação assertiva, autoconfiança, autoconceito, autoestima e criatividade. As sessões são desenvolvidas com a parceria do Instituto Politécnico de Santarém, nomeadamente com as Escolas Superiores de Educação e de Desporto (SCMS, 2021).

Por último, inclui a criação, desenvolvimento e utilização de ferramentas inovadoras de Realidade Virtual (RV) através da parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. As sessões de RV são desenvolvidas no laboratório de competências da SCMS

e visam aumentar o desempenho das funções executivas, nomeadamente o controlo inibitório, a flexibilidade cognitiva, a tomada de decisão/resolução de problemas e o planeamento do projeto de vida (SCMS, 2021).

No eixo “Promover o NÓS” são propostas atividades grupais, envolvendo a família e pares não institucionalizados. Tem como propósito promover com as famílias a partilha, a comunicação assertiva entre pais-filhos e o estabelecimento de fronteiras educativas entre os adultos e as crianças/jovens. Com os pares e com as pessoas de referência da comunidade, pretende quebrar de ciclos de isolamento relacional e social e a diminuição do estigma social, nos contextos individual, familiar e das respostas sociais/educativas, relacionados com a violência (SCMS, 2021).

Com esta IIES, acredita-se que é possível diminuir significativamente o nível de ocorrências e de intensidade dos comportamentos agressivos e aumentar os comportamentos protetores, como um bom auto conceito e boa autoestima, que possibilitem a construção de um ambiente pacífico interno e externamente (SCMS, 2021).

As oficinas da Arte do Projeto D’AR-TE ocorrem em dois grupos, um da UR PP e outro da UR L.R. São desenvolvidas em sessões de 1 hora semanais com mentoria do IP e da CAR com 12 crianças do ‘Primeiro Passo’ e em sessões de 1 hora semanais também com mentoria do IP e da CAR, com os 12 jovens do ‘LR’.

As sessões de Judo também ocorrem em dois grupos, um da UR PP e outro da UR L.R. No PP as sessões são 45 minutos às quartas e sextas-feiras e no L.R., de 1 hora 30 minutos às segundas e sextas-feiras, com um mestre de Judo. Os jovens do L.R vão começar a treinar com outros jovens da comunidade logo que a pandemia permita. As sessões de yoga são destinadas aos bebés e crianças até aos 3 anos de idade. Ocorrem uma vez por semana durante 30 minutos, orientadas por uma professora especialista (SCMS, 2021).

### **3.1.1. Oficina de Promoção de Habilidades Psicossociais**

Em concomitância com as restantes atividades do D’AR-TE foi promovido, sob a coordenação da investigadora, com o apoio da estagiária de psicologia da SCMS (no âmbito do mestrado em psicologia clínica), supervisionadas pela psicóloga clínica da SCMS, a oficina de Promoção de Habilidades Psicossociais.

Os grupos focais enquanto técnica de aproximação para a futura recolha de dados favoreceram a observação das interrelações quotidianas entre as crianças/adolescentes e os técnicos. Coscioni et al. (2018) destacam cinco vantagens no uso dos grupos focais: as crianças

e adolescentes sentem-se à vontade para utilizar o seu vocabulário em interação com seus pares; a interação entre os participantes nas atividades grupais permite o acesso a detalhes de seu convívio cotidiano; os adolescentes tendem a desenvolver diálogos interativos mais próximos de situações cotidianas; as atividades grupais exigem um grau de abstração de seus participantes que pode levá-los a *insights* importantes para o contexto de investigação; fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade compartilhada socialmente tendem a ser corrigidos por outros participantes durante o decorrer das atividades em grupo.

As atividades foram compostas por 13 sessões semanais, com duração de duas horas cada, que decorreram entre abril e agosto de 2021. O objetivo da oficina foi criar uma inserção ecológica da investigadora, no universo a ser estudado, no sentido de criar um processo proximal com as crianças e adolescentes avaliados, além de fomentar a reflexão acerca de si mesmos, por meio da promoção de atividades psicopedagógicas, psicomotoras e lúdicas, divididas em quatro eixos: confiança/ sentimento de pertença; autonomia/ iniciativa; auto controle físico/ auto avaliação e cooperação/empatia/respeito. As ações foram embasadas pela teoria psicossocial de Erikson (1976), pela teoria da vinculação de Bowlby (1988) e pela teoria sócio histórica de Vigotski (2009), a partir da análise da etapa do desenvolvimento em que encontram-se e a zona de desenvolvimento real e proximal do grupo. A afeição, a alegria e a empatia nos momentos em que foram necessárias mediações, determinaram o clima dos encontros, com vista a criar um ambiente seguro, acolhedor e promotor de experiências significativas.

A oficina foi construída a partir da premissa do lúdico, como espaço promotor de desenvolvimento. O brincar existe na vida dos seres humanos, desde a Antiguidade e ao longo do tempo, nas diversas regiões geográficas. Há evidências de que o homem sempre brincou, mas em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições, pelo incremento da indústria de brinquedos, pela influência da televisão, de toda a *media* eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pelas necessidades de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas (Garvey, 2015).

### **3.2. A Arte e o Desenvolvimento Humano**

A obra artística pode ser compreendida como uma linguagem que tem a sua gênese nas relações sociais e que apresenta como característica a possibilidade de afetar os sujeitos por meio das emoções. Se por um lado apresenta conteúdos, formas e crenças da cultura, por outro pode promover o estranhamento da realidade, condição essencial para a atribuição de novos significados e sentidos em relação à vida (Dugnani & Souza, 2016). Os mesmos autores afirmam que desde o advento da arte moderna, no início do século XX, os estudos sobre o desenvolvimento da estética humana passaram a questionar a relação entre a arte e a plasticidade e os processos de significação que dela decorrem.

Segundo Souza et al. (2018), as obras artísticas por sua linguagem simbólica, podem promover simultaneamente, uma aproximação e um afastamento entre a forma e o conteúdo, entre o significado e o sentido e entre o verbal e o icônico. Essa é a qualidade da arte que Vygotsky (2009) considera essencial para a compreensão do elo entre a imaginação e a emoção na promoção do desenvolvimento humano. Ainda segundo Vygotsky (2009), ocorre com as emoções, como constitutivas das significações que se produzem nas relações e nas práticas quotidianas, assim como ocorre com as ações e com os pensamentos, que se automatizam e se cristalizam. Nessas ocasiões, a emoção pode assumir o controle na mediação dos modos de relação do sujeito com a realidade, impedindo a reflexão, condição primordial para a superação das paixões que levam os sujeitos a sofrerem (Souza et al., 2018). Vygotsky acredita que uma substância só pode ser transformada por outra substância da mesma natureza, que cause uma emoção maior do que a primeira, permitindo considerar que, são os afetos, na qualidade de emoções e sentimentos cristalizados, que estão na base da rigidez dos modos de relação, a utilização de instrumentos mediadores que os coloquem em movimento e possibilitem a sua expressão podem promover a sua transformação (Barroco & Superti, 2014).

A arte tem-se demonstrado importante na transformação social e na ampliação da consciência dos sujeitos em relação à realidade em que estão inseridos. Compreende-se por ampliação de consciência, o desenvolvimento de modos ativos e criativos do sujeito se relacionar com a realidade, da sua implicação na produção de mudanças, no reconhecimento das suas possibilidades e limites, na ação intencional de compreender-se e inserir-se na procura do coletivo, como meio de obter a força necessária para a transformação de suas condições de vida atuais e futuras. Trata-se de colocar os afetos em movimento, de modo a produzir um comportamento autónomo e ativo (Souza, 2018).

O movimento entre emoção e significação mediado pela imaginação, produzido pela contemplação de uma obra de arte, tende a promover a transformação da intensidade, da frequência e da expressão das emoções, possibilitando a sua ressignificação e consequente transformação. Tal processo permite aceder aos motivos que estão na base das ações e pensamentos do sujeito, possibilitando intervenções que visem à transformação de seu modo de viver a realidade (Lima & Oliveira, 2021).

Souza et al. (2018) sublinham o facto de que é muito diferente a intensidade e expressão de uma emoção que decorre da experiência quotidiana daquela que é deflagrada pela apreciação estética. Nas palavras de Vigotski (1999) “não sofro com alguém, mas sofro porque o sofrimento do outro gera motivos para que eu coloque em movimento o meu próprio sofrimento” (p. 9), ambas as emoções são reais e concretas, a minha e a do personagem da obra: a minha vive em mim, e a do personagem da obra eu faço viver na apreciação estética e, ao mesmo tempo, a emoção nela expressa põe a minha emoção em movimento.

O autor afirma ainda que todos os sentimentos e emoções interferem no modo pelo qual se apreende a realidade, o que significa que os afetos se tornam congruentes com as imagens, impressões e ideias que se tem do mundo. Assim, “quando estamos alegres vemos com olhos totalmente distintos de quando estamos melancólicos” (Vygotsky, 1925/1999, cited in Rodrigues et al., 2021, p. 9). A contribuição que a psicologia pode oferecer à consciencialização do homem seria ajudá-lo a apropriar-se da sua arte e promover uma produção rica de cultura para cultivar a humanidade que existe em cada sujeito (Souza et al., 2018).

### **3.3.O Desporto e o Desenvolvimento Humano**

A Comissão Europeia, através do Livro Branco do Desporto (2007), tendo por base a Carta Europeia do Desporto (2001), descreve o desporto como todas as formas de atividade física, através da participação ocasional ou organizada, que visam exprimir ou melhorar a condição física e o bem-estar mental, constituindo relações sociais ou obtendo resultados nas competições a todos os níveis (IPDJ, 2009).

Parece que o desporto goza de um *status* especial no mundo, tendo-se tornado matéria de interesse público. Almeida et al. (2018) defendem que o desporto, a saúde e a qualidade de vida estão intimamente relacionados entre si. Neste sentido, afirmam que, a política desportiva deve incentivar um movimento desportivo devidamente fundamentado com programas relevantes, de grande impacto, que fomentem a prática de atividade física, como uma forma de

promover, não só o Desporto como o estilo de vida ativo e também de desenvolvimento pessoal e social, reduzindo a violência e sustentando a integração social.

Segundo Malho (2018), a prática de exercício físico de forma regular, além de prevenir o surgimento de perturbações alimentares, beneficia o bem-estar psicológico em adolescentes. Afirmam ainda que a participação em modalidades desportivas coletivas favorece o domínio do meio por parte dos jovens, o que pode justificar-se pela própria natureza do desporto de competição, como contexto proporcionador de desafios e dificuldades, promovendo a capacidade dos jovens tomarem decisões e assumirem, face aos constrangimentos extrínsecos que advêm do envolvimento competitivo, atitudes, ações e, conseqüentemente, competências de resolução de problemas e de enfrentamento dos obstáculos que vão encontrando. O desenvolvimento de todas estas competências visa gerar uma mudança de comportamentos na vida dos jovens, promovendo mudanças significativas na dimensão social.

Almeida et al. (2018) ressaltam que a prática de desportos coletivos parece promover o estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros, proporcionando o desenvolvimento de competências de vida a aplicar fora do contexto desportivo. O sentido de pertença a um grupo, as relações que lhe são inerentes, o compromisso e objetivos comuns, além do contexto emocional permanentemente mutável característico da interação competitiva, parece promover a partilha de emoções e sentimentos, o estabelecimento de empatia, afeição, respeito e amizade, identificação com a entidade coletiva que é o grupo e a preocupação com o outro e com a sua felicidade (Malho, 2018).

A UNESCO na Declaração de Berlim de 2013, reconhece o judo como o melhor desporto para a formação inicial para as crianças e jovens dos quatro aos vinte e um anos, uma vez que, promove uma educação física integral que permite, através do conhecimento e prática regular, o aprimoramento de todas as possibilidades psicomotoras: localização espacial, perspectiva, ambidestria, lateralidade, jogar, puxar, empurrar, rastejar, pular, rolar, cair, coordenação conjunta e independência das mãos e pés, entre outras (Trusz et al., 2018).

Essa característica de integração física e social fez com que o Comitê Olímpico Internacional declarasse o desporto como o mais completo, ao promover valores de amizade, participação, respeito mútuo e esforço para melhorar. A UNESCO acredita que como método pedagógico, o Judo intervém no domínio cognitivo, social e físico-motor, proporcionando o desenvolvimento pleno da criança (Declaração de Berlim, 2013).

Silva e Cubo Delgado (2013) defendem que através do treino cognitivo, a violência pode vir a ser amenizada, pois as artes marciais são desportos com regras, promovidos em

ambientes controlados, a do combate; é um local onde existe respeito e espírito desportivo entre os adversários nas competições, proporcionando autoafirmação. Também ressaltam que o maior desafio do atleta ou do praticante está em vencer uma “guerra interior” que é travada contra os desequilíbrios e desarmonias pessoais, o que auxilia no autocontrole e no combate à agressividade. Jigoro Kano, criador do Judo, definiu-o como a máxima eficácia do uso da mente e do corpo para o benefício e bem-estar mútuo (Declaração de Berlim, 2013).

Avelar-Rosa e Figueiredo (2015) referem que crianças e jovens que participam em atividades físicas regulares tendem a demonstrar melhores atributos, tais como o aumento da atividade cerebral e respetiva nutrição, dos níveis de concentração e de energia, das alterações na composição corporal afetando o autoconceito e o comportamento do indivíduo, o que pode dar um maior suporte para a aprendizagem cognitiva.

Por fim, Batista et al. (2019) ressaltam que o exercício tem-se mostrado um eficiente meio para a obtenção do bem-estar psicológico, com efeitos positivos sobre o stresse, humor e autoconceito, associando a atividade física com a autoestima e a autoeficácia, assim como relativamente ao bem-estar emocional e à redução de sintomas depressivos e de ansiedade.

## **PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 4. Objetivos

#### **4.1. Pertinência da Investigação**

As questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados da investigação, expressando-se sob a forma de uma interrogação precisa e escrita no presente. Para Fortin (2009), “uma questão de investigação é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações (...) é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica” (p. 51).

Segundo Silva e Dixe (2020), um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de opiniões, de argumentos e de fatos relativos ao estudo. O problema explica a sua importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo. De acordo com Fortin (2009), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática (...) exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (p. 48). Neste estudo, a questão de partida da investigação é: Qual o efeito da participação no projeto D’AR-TE, na diminuição de ocorrência e reincidência de comportamentos agressivos por parte das crianças e dos jovens em risco, com medida de acolhimento residencial, das Unidades Residenciais “Lar dos Rapazes” e “Primeiro Passo” da Casa de Acolhimento da Santa Casa de Misericórdia de Santarém?

De acordo com Gameiro et al. (2021), na Casa de Acolhimento Residencial da SCMS, as equipas, educativa e técnica, vêm-se confrontando há tempos, com dificuldades ao nível da sua intervenção, no sentido de oferecer às crianças e jovens acolhidos oportunidades para um desenvolvimento integral. A escassez de respostas comunitárias para integrar as crianças e jovens em atividades extracurriculares, a escassez de respostas com as famílias, devido às dificuldades de mobilização física, dificuldades financeiras para receberem as crianças e jovens em períodos de fim-de-semana e férias, o rótulo societário negativo das CAR e a manifestação de angústia, tristeza e comportamentos agressivos por parte das crianças e jovens para com os pares e adultos na CAR, mostram-se como desafios à execução da medida de acolhimento residencial.

Entre as crianças e jovens em acolhimento residencial na SCMS, cerca de 30% das crianças e 50% dos jovens possuem diagnóstico de doença mental e são acompanhados nos serviços de pedopsiquiatria e de psicologia do Serviço Nacional de Saúde (SNS) e cerca de 50% das crianças e 90% dos jovens têm dificuldades de ensino-aprendizagem. De acordo com a

literatura e o diagnóstico realizado pela equipa da CAR, parece urgente apoiar a nível biológico, psicológico, educativo, familiar e social as crianças e jovens acolhidos (Gameiro et al., 2021).

## **4.2. Objetivos da Investigação**

O objetivo da investigação determina o que o investigador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa, isto é, indica o porquê da investigação. Para Fortin (2009), “É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão (...) o objetivo do estudo harmoniza-se com o grau de avanço dos conhecimentos e escreve-se em termos que indicam o tipo de investigação a empreender” (p. 100).

Silva e Dixe (2020) afirmam que as grandes orientações para as ações, são coerentes com as finalidades do projeto, assumindo a função de objetivos gerais. Os denominados objetivos específicos, exprimem os resultados que se deseja atingir e os quais pormenorizam os objetivos gerais, operando como a sua operacionalização.

### **4.2.1. Objetivos Gerais**

Objetivo Geral 1- Identificar os efeitos da participação nos projeto D’AR-TE na dinâmica emocional e comportamental das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial

Objetivo Geral 2- Comparar níveis de cortisol das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial antes e após a participação no projeto D’AR-TE.

### **4.2.2. Objetivos Específicos**

Objetivo Específico 1.1- Identificar o efeito da arte e do desporto na perceção de agressividade das crianças com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.2- Identificar o efeito da arte e do desporto na perceção de agressividade dos jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.3- Identificar o efeito da arte e do desporto nos comportamentos de agressão das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.4- Identificar o efeito da arte e do desporto na perceção de suporte social relativa aos pares das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.5- Identificar o efeito da arte e do desporto, na perceção de suporte social relativa à família das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.6- Identificar o efeito da arte e do desporto, no autoconceito das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 1.7- Identificar o efeito da arte e do desporto, na autoestima das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto

Objetivo Específico 2.1- Comparar os valores de cortisol, antes e após a participação no projeto, das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial

## Capítulo 5. Metodología

## 5.1. Desenho da Pesquisa

Esta é uma investigação quantitativa, centrada no paradigma positivista, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, oferecer a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos. Procura analisar fatos objetivos, existentes e submetidos a leis e padrões gerais. É baseada na observação de fatos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independente do investigador. É rigorosa e sistemática, manipula as variáveis, aborda aspetos específicos e centra-se na análise de dados numéricos, utilizando a estatística analítica. Centra-se na explicação causal dos factos observados, dando ênfase à objetividade, sem juízos de valor do investigador ou outras interferências.

Foi definida como variável independente (VI), a participação no projeto D'AR-TE, sendo esta uma variável independente ativa.

Como variáveis independentes (VD) foram consideradas: assertividade/perceção de agressividade, comportamentos de agressão, perceção de suporte social da família, perceção de suporte social dos pares, autoestima, autoconceito e níveis de cortisol Quadro 1. Desenho da Pesquisa (Ver Quadro 1).

Quadro 1. Desenho da Pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Objetivo Específico	Instrumento de Recolha de Dados
Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE na perceção de agressividade dos jovens?	Identificar o efeito da arte e do desporto na perceção de agressividade dos jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Children's Assertive Behavior Scale</i> (CABS, Michelson & Wood, 1982; versão portuguesa de Alvarez et al., 2010) <i>Aggression Questionnaire</i> (AQ, Buss & Perry, 1992; versão portuguesa de Cunha & Abrunhosa Gonçalves, 2012)
Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE nos comportamentos de agressão das crianças e jovens?	Identificar o efeito da arte e do desporto nos comportamentos de agressão das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Grelha de Observação de Comportamentos Agressivos</i> (GOCA, SCMS, 2020)
Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE, na perceção de suporte social relativa aos pares?	Identificar o efeito da arte e do desporto na perceção de suporte social relativa aos pares das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Perceived Social Support From Friends</i> (PSS-Fr; Procidano & Heller, 1983; versão portuguesa de Gouveia et al., 2015)
Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE, na perceção de suporte social relativa à família?	Identificar o efeito da arte e do desporto, na perceção de suporte social relativa à família das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Perceived Social Support From Family</i> (PSS-Fam; Procidano & Heller, 1983; versão portuguesa de Gouveia et al., 2015)
Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE, no autoconceito das crianças e jovens?	Identificar o efeito da arte e do desporto, no autoconceito das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Children's Self-Concept Scale</i> (PHSCS-2; Piers & Hertzberg, 2002, versão portuguesa de Veiga e Rodrigues (2012)

Qual o efeito da participação no projeto D'AR-TE, na autoestima das crianças e jovens?	Identificar o efeito da arte e do desporto, na autoestima das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial participantes no projeto	<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (RSES; Corcoran & Fischer, 2000, versão portuguesa de Pechorro et al., 2011)
Os níveis de cortisol são diferentes antes e após a participação no projeto?	Comparar os valores de cortisol, antes e após a participação no projeto, das crianças e jovens com medida de acolhimento residencial	Recolha de sangue- Laboratório de Análises Clínicas

## 5.2.Participantes

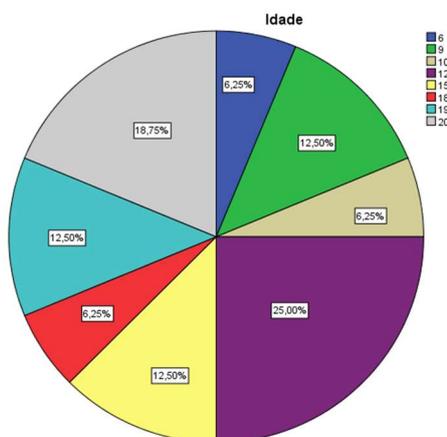
O universo/população são as crianças e jovens portuguesas com medida de acolhimento residencial que participaram no projeto D'AR-TE. A amostragem foi por conveniência, sendo que os casos escolhidos são os que o investigador teve à sua disposição por integrarem o projeto D'AR-TE.

Participaram na investigação 16 indivíduos do sexo masculino, cinco rapazes com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos acolhidos na CAR 'Primeiro Passo' (31,3%) e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos acolhidos na CAR 'Lar dos Rapazes' (68,8%) (Ver Quadro 2 e Gráfico 1).

Quadro 2. Unidades Residenciais da SCMS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Lar dos Rapazes	11	68,8	68,8	68,8
Valid Primeiro Passo	5	31,3	31,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Gráfico 1. Idade em anos das Crianças e Jovens das Unidades Residenciais da SCMS



### 5.3. Instrumentos de recolhas de Dados

As modalidades da investigação centraram-se em observação, recolha de sangue para análise clínica e inquérito por questionário, via presencial.

A Grelha de Observação de Comportamentos Agressivos (GOCA), desenvolvida na plataforma *google forms*, foi um instrumento construído pela CAR da SCMS que se destina ao registo de comportamentos diários de agressão das crianças e jovens ao longo do desenvolvimento do projeto. A GOCA pretende ser uma abordagem qualitativa ao considerar critérios de presença, ausência e frequência de comportamentos agressivos. Na GOCA são registados diariamente na plataforma *google forms*, de forma objetiva, todos os comportamentos de agressão observados num determinado momento, na CAR e nos estabelecimentos de ensino que as crianças/jovens frequentam. Para tal, foram uniformizados os comportamentos alvo a ter em atenção, inter-observadores; uma comparação a critério da evolução comportamental para proceder à avaliação no início, no meio e no final do projeto. Os domínios integram vários subdomínios, que podem englobar categorias, que por sua vez, são compostas por itens. Por se considerar um instrumento a critério o observador deve manter-se, especialmente atento quando o seu objetivo é aferir a evolução comportamental do indivíduo. A grelha é composta pelos seguintes itens: Data, Tipo de agressão (Físico; Verbal; Contra equipamento(s)), baseada nas definições: Agressão: Comportamento que visa causar danos físicos e/ou psicológicos a uma pessoa, pessoas ou objeto(s)/equipamento(s) e que reflete intenção (Anderson & Bushman, 1997). Do ponto de vista do ajustamento social, supõe ações ou comportamentos (externos) que têm como intenção magoar outra(s) pessoa(s), implicando pelo menos, dois indivíduos (Bushman & Huesmann, 2010); Física (na relação)- qualquer comportamento que implique agressão física, por exemplo, crimes de ofensa à integridade física, maus tratos físicos (APAV,2019); Psicológica/Verbal (na relação) - provocar intencionalmente na pessoa dor, angústia através de ameaças, humilhações ou intimidação de forma verbal ou não verbal (APAV,2019); e Contra objetos/equipamentos- provocar intencionalmente danos contra objetos e equipamentos; descrição do comportamento e assinatura do responsável pelo registo. Esta grelha é preenchida na plataforma *Google forms* quando o comportamento de agressão ocorre na CAR, pelos educadores/técnicos e na escola, pelos educadores de infância, professores titulares e/ou diretores de turma.

A Recolha de Sangue para análise clínica da hormona Cortisol é promovida no âmbito de uma parceria com um laboratório de análises de Santarém. Por forma a atender à literatura, as recolhas foram promovidas sempre entre as 8 e as 9 horas da manhã, no início do D'AR-TE,

aquando do acolhimento ou aquando da saída da criança/jovem da CAR, um ano e dois anos depois da primeira colheita.

O protocolo do inquérito por questionário é composto por seis questionários: *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS, Michelson & Wood, 1982; versão portuguesa de Alvarez et al., 2010); *Aggression Questionnaire* (AQ, Buss & Perry, 1992; versão portuguesa de Cunha & Abrunhosa Gonçalves, 2012); *Perceived Social Support From Friends* (PSS-Fr; Procidano & Heller, 1983; versão portuguesa de Gouveia et al., 2015); *Perceived Social Support From Family* (PSS-Fam; Procidano & Heller, 1983; versão portuguesa de Gouveia et al., 2015); *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2; Piers & Hertzberg, 2002, versão portuguesa de Veiga & Rodrigues, 2012); e *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Corcoran & Fischer, 2000, versão portuguesa de Pechorro et al., 2011).

O *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) é uma versão adaptada para a população portuguesa pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Alvarez et al., 2010) da escala de Larry Michelson e Randy Wood (1982). É uma escala de autorrelato, constituído por 27 itens, que procura avaliar competências sociais gerais e específicas aplicadas a uma diversidade de situações sociais problemáticas, relevantes para crianças e pré-adolescentes. Abrangem conteúdos de vários comportamentos assertivos, como dar e receber elogios, apresentar reclamações, fazer pedidos, demonstrar empatia e iniciar conversas. Cabe à criança/jovem decidir qual a afirmação/situação que mais se adapta a si própria(o) naquela situação. O formato dos itens é composto por uma afirmação/situação, com cinco afirmações alternativas de resposta, num contínuo da passividade à agressividade, correspondendo a “muito passivo”, “passivo”, “assertivo”, “agressivo” e “muito agressivo”, cotadas respetivamente de -2, -1, 0, +1 e +2. Relativamente à cotação, a pontuação atribuída a cada item deve ser convertida, através de uma chave de cotação que permite assim, obter três resultados: assertividade, passividade e agressividade. A CABS apresenta valores de consistência interna de 0,78 e uma confiabilidade de teste-reteste de 0.86. No estudo original a escala demonstra ter boas qualidades psicométricas e validade discriminativa, dos estudos realizados em Portugal, confirma-se a sua adequação como medida de avaliação, pré e pós treino de competências sociais, revelando-se sensível às intervenções psicossociais. (Abraão et al., 2019.)

O *Aggression Questionnaire*/ Questionário de Agressão (AQ, Buss & Perry, 1992), é constituído por 29 itens, com aferição para a população portuguesa (Cunha, & Abrunhosa Gonçalves, 2012). Apresenta uma boa consistência interna, com um alfa de *cronbach* de 85. É

de constructo tripartido, constituído pelas componentes da Agressão: Instrumental (Agressão física e Agressão verbal; 14 itens); Afetiva (Irritabilidade/Raiva; 7 itens); e Cognitiva (Hostilidade, 8 itens). Resposta tipo likert, que variam entre 1 (Nunca ou quase nunca) e 5 (Sempre ou quase sempre). Os scores das diferentes subescalas foram obtidos através da média dos itens que compõem cada subescala e o score total foi obtido a partir da média da soma dos 29 itens.

*Perceived Social Support From Friends* (PSS-Fr) e *Perceived Social Support From Family* (PSSFa)/Escala de Medida de Perceção do Suporte Social-Amigos (PSS-Am) e Perceção do Suporte Familiar (PSS-Fam) (Procidano & Heller, 1983) Adaptada e aferida para a população portuguesa por Gouveia, Leal, Cardoso e Nunes (2015), com alfas de cronbach de .87 (Amigos) e .89 (família). Constituída por 20 itens cada, numa escala de 3 pontos (sim, não e não sei) que avaliam sentimentos e experiências das crianças e adolescentes face a situações que possam ocorrer no âmbito das suas relações com os seus amigos e família e frente as quais, devem exprimir o seu grau de concordância. A pontuação em cada item, cresce no sentido de uma perceção positiva, mesmo para os formulados negativamente. O total de pontuação, em cada subescala ou dimensão, corresponde assim à perceção positiva de apoio social frente aos amigos e à família (Mota, 2020).

A Escala de Autoconceito/Piers-Harris *Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Piers & Hertzberg, 2002), versão 2 PHCSCS. O PHCSCS, V2 é a nova versão da escala PHCSCS, adaptada e aferida para a população portuguesa por Veiga e Rodrigues (2012). A versão reduzida da Escala é constituída por 30 itens. A fim de evitar a tendência para a resposta estereotipada, sugere-se que os itens de cada dimensão sejam intercalados sequencialmente com os itens de cada uma das restantes dimensões, conforme aparece no Anexo. A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, das respostas tipo *likert* de 1 a 6 (discordo totalmente a concordo totalmente). Dá um valor geral de autoconceito (PHCSCS-V2 Total). Estrutura fatorial, composta pelos seis fatores: ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), satisfação/felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). Na generalidade das situações, os valores apresentam diferenciações cuja análise e interpretação poderá ser retomada e aprofundada em posteriores estudos (Veiga, 2018).

Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg, 1989; Corcoran & Fischer, 2000). Adaptada e aferida para a população portuguesa por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011). Apresenta uma consistência interna considerada boa, com um alfa de cronbach de .79.

Escala constituída por 10 itens- Orientação positiva (autoaprovação) ou negativa (depreciação) de si mesmo. Permite aceder à representação pessoal dos sentimentos gerais e comuns de autovalor. Hutz et al (2014) defendem que as questões agrupadas em cada fator, resultariam na tendência dos respondentes em concordar com as afirmações escritas de forma positiva e discordar daquelas que traduzem aspetos negativos do indivíduo. Os autores também enfatizam que os efeitos do método ocorrem principalmente em pessoas mais jovens, pois responder às afirmações negativas implica um maior nível de complexidade cognitiva do que responder aos itens positivos. Tais efeitos, têm sido considerados não apenas pelos pesquisadores que apoiam a presença de dois fatores para a EAR, mas também por aqueles que defendem uma estrutura unifatorial, também tem sido sustentado que o melhor ajustamento ao constructo é obtido quando se consideram os efeitos do método tanto para os itens positivos quanto para os negativos. (Sbicigo et al., 2010)

#### **5.4.Procedimento**

Depois de definida a questão de partida, os objetivos e a população-alvo do estudo, a proposta de investigação foi submetida e aprovada pelo Conselho Científico do Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona de Lisboa.

De seguida, realizou-se o contacto inicial com a Santa Casa da Misericórdia de Santarém e com a Casa de Acolhimento Residencial. Após concordância com a investigação, por parte da Coordenadora Geral e da Diretora Técnica, foram efetuadas diligências para pedido de investigação formal, pelo Diretor do ISS - Universidade Lusófona e encaminhado o pedido oficial, foi definida a planificação e a calendarização. A investigadora durante os sete meses esteve uma vez por semana na instituição para promover a oficina de promoção de habilidades psicossociais, sendo que no decorrer do primeiro e do último mês, esteve três dias por semana para concretizar as avaliações individuais.

Os instrumentos foram escolhidos tendo em consideração os objetivos da investigação e as idades dos participantes, sendo que a perceção de agressividade foi avaliada com dois instrumentos distintos em função das idades dos participantes. Para as crianças foi utilizado o CABS e para os jovens o AQ. As restantes metodologias de investigação, recolha de sangue, GOCA e os outros inquéritos por questionário, foram aplicados a todas as crianças e jovens. Estes foram aplicados individualmente, em 2 encontros com cada participante, no início e fim do projeto, totalizando 4 encontros, em datas previamente estabelecidas. A aplicação dos instrumentos foi realizada após autorização prévia (na modalidade escrita) por parte do diretor

técnico das UR's e por parte das crianças e adolescentes participantes. Do ponto de vista ético, foi solicitada a participação na investigação, garantindo o direito de privacidade e o anonimato dos participantes (Ver exemplos no Âpendice 1). A pesquisa, que pretendeu compreender como se percebiam em determinadas dimensões as crianças e jovens, antes e depois de participarem do projeto D'AR-TE, foi explicada detalhadamente aos participantes, tendo sido dada oportunidade de recusa no início ou em qualquer momento no decorrer do projeto.

Segundo Cacheirinha (2018) a ética é um aspeto fundamental na pesquisa com crianças/jovens. A dimensão ética garante à criança/jovem o direito de consentir ou não participar na investigação. O uso de fotografias ou filmagem, os questionários com crianças/jovens e as análises dos dados devem ser previamente autorizadas pelas crianças/jovens. O autor convida-nos a perceber que as crianças/jovens também são produtoras de dados, portanto, podemos negociar com elas a divulgação das informações que obtemos nas pesquisas e discutir como podemos divulgar os dados e como ofereceremos um retorno a partir dos resultados da pesquisa.

Prado e Freitas (2020) propõem que se considere uma simetria ética entre crianças e adultos, ou seja, relações de investigação baseadas num permanente diálogo entre adultos e crianças ao longo do processo de investigação, em que os princípios éticos que orientam a investigação são partilhados pelos grupos sociais das crianças/jovens e dos adultos.

## Capítulo 6 – Resultados

## 6.1. Apresentação dos Resultados

Os resultados foram tratados estatisticamente com a utilização do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 28. Para a análise estatística dos dados quantitativos, foi promovida uma análise bivariada, analisando-se duas variáveis e procurando-se estabelecer relações entre ambas. Como a amostra é reduzida (N=16), recorreu-se à estatística não paramétrica, de duas amostras emparelhadas, utilizando o teste *Wilcoxon*. Foram dados os seguintes passos: Analisar, Testes não paramétricos, Caixas de diálogo legadas, 2 amostras relacionadas. Nos pares de teste: variável avaliada no início e no fim; nas opções: estatística descritiva, excluindo-se os casos para teste.

Tal programa apresenta flexibilidade para diferentes naturezas de variáveis e a participação em todo o processo analítico, desde o planeamento até à recolha de dados para análise, possibilitando a elaboração de relatórios, quer pelo próprio programa, quer por uma articulação com um processador de texto (Silvana et al., 2019). Os resultados encontram-se alinhados aos objetivos da investigação e serão apresentados em função dos mesmos.

### 6.1.1. O efeito da arte e do desporto na perceção de agressividade das crianças

Verificou-se, através da análise dos resultados do CABS, relativamente aos valores de assertividade global que estes se revelaram mais baixos no início (M=-5,60; DP=9,94) do que no final (M=-4,25; DP=5,56) do D'AR-TE. Contudo, os resultados não se revelaram estatisticamente significativos (Z=-0,55; p=0,58) (Ver Tabela 2).

Quanto aos valores da passividade, revelaram valores mais elevados no início (M=-11,20; DP=-15,80) do que no final (M=-12,20; DP=4,27) do projeto. Sendo que estes resultados não se revelaram estatisticamente significativos (Z=-0,14; p=0,89) (Ver Tabela 2).

Quanto aos valores da agressividade, revelaram valores mais baixos no início (M=10,00; DP=4,55) do que no final (M=11,40; DP=6,95) do projeto. Sendo que estes resultados não se revelaram estatisticamente significativos (Z=-0,37; p=0,71) (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Perceção de Agressividade das Crianças

	Negativos			Positivos			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Total	2	1,75	3,50	2	3,25	6,50	0	-,55	,58
Passividade	3	2,67	8,00	2	3,50	7,00	0	-,14	,89
Agressividade	1	4,00	4,00	3	2,00	6,00	0	-,37	,71

### 6.1.2. O efeito da arte e do esporte na percepção de agressividade dos jovens

Quando analisados os resultados do AQ, verificou-se o score total inicial (M= 2,96 DP=0,70) menor que o final (M= 2,79 DP=0,80) ( $Z=-0,80$ ;  $p=0,42$ ), sendo os resultados do AQ instrumental são mais elevados no início (M=3,12 DP=0,82) do que no final (M= 2,89 DP=0,85) ( $Z=-0,84$ ;  $p=0,40$ ); mais elevados no início também se revelaram os valores da percepção de agressividade afetiva (M=2,80 DP=0,83) do que no final (M=2,40 DP=1,06) ( $Z=-1,02$ ;  $p=0,30$ ); já na agressividade cognitiva manifestou-se mais reduzida no início (M=2,85 DP=0,55) do que no final (M=2,90 DP=0,76) ( $Z=0,00$ ;  $p=1,00$ ). Em nenhuma das dimensões avaliadas os resultados se revelaram estatisticamente significativos (Ver Tabela 2).

Tabela 2. Percepção de Agressividade dos Jovens

	Negativo			Positivo			Ties	Z	P
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
AQ Total	7	6,00	42,00	4	6,00	24,00	0	-,80	,42
AQ instrumental	7	6,07	42,50	4	5,88	23,50	0	-,84	,40
AQ Afetivo	7	6,36	44,50	4	5,38	21,50	0	-1,02	,30
AQ Cognitivo	4	4,50	18,00	4	4,50	18,00	3	,00	1,00

### 6.1.3. O efeito da arte e do esporte nos comportamentos de agressão das crianças e jovens

Verificou-se, interpretando os valores obtidos na GOCA, relativamente aos valores globais de comportamentos de agressão, registados em grelha comportamental no decorrer do primeiro mês do projeto e no mês de novembro de 2021, que estes diminuíram significativamente do início (M=1,56; DP=1,03) para o final (M=0,19; DP=0,75). Os resultados revelaram-se estatisticamente significativos ( $Z=-2,80$ ;  $p=0,005$ ) (Ver Tabela 4).

Quanto aos comportamentos de agressão psicológica/verbal, os resultados revelaram-se estatisticamente significativos ( $Z=-2,31$ ;  $p=0,021$ ), sendo que diminuíram do início (M=0,63; DP=0,62) para o final (M=0,12; DP=0,50) do projeto (ver Tabela 4).

No que concerne aos comportamentos de agressão física, estes também se revelaram estatisticamente significativos ( $Z=-2,31$ ;  $p=0,021$ ), diminuindo do início (M=0,63; DP=0,72) para o final (M=0,63; DP=0,25) do projeto (ver Tabela 4).

Relativamente aos comportamentos de agressão contra equipamentos, verificou-se que este tipo de comportamento agressivo diminuiu significativamente do início (M=0,31; DP=0,48) para o final (M=0,00; DP=0,00) do projeto. Os resultados revelaram-se estatisticamente significativos ( $Z=-2,24$ ;  $p=0,025$ ) (ver Tabela 3).

Tabela 3. Comportamentos de Agressão das Crianças e Jovens

	Negativo			Positivo			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Total	13	7,42	96,50	1	8,50	8,50	2	-,80	,005
Agressão Psicológica/Verbal	8	5,06	40,50	1	4,50	4,50	7	-,84	,021
Agressão Física	8	5,13	41,00	1	4,00	4,00	7	-1,02	,021
Agressão contra Equipamentos	5	3,00	15,00	0	0,00	0,00	11	,00	,025

#### 6.1.4. O efeito da arte e do desporto na perceção de suporte social relativa aos pares das crianças e jovens

Verificou-se relativamente à perceção de suporte social dos amigos, PSS-Am, que o valor inicial (M=14,00 DP= 3,26) foi maior do que o final (M=13,94 DP= 5,33) ( $Z=-0,81$ ;  $p=0,42$ ). Os resultados não são estatisticamente significativos (Ver Tabela 4)

Tabela 4. Perceção de Suporte Social dos Amigos das Crianças e Jovens

	Positivo			Negativo			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Perceção suporte social Amigos	5	6,80	34,00	8	7,13	57,00	1	-,81	,42

#### 6.1.5. O efeito da arte e do desporto na perceção de suporte social relativa à família das crianças e jovens

Verificou-se na PSS-Fam um ligeiro aumento no resultado final (M= 14,13 DP= 4,29) em relação ao inicial (M= 14,00 DP= 4,22), não sendo, porém, estatisticamente significativo ( $Z=-0,54$   $p=0,59$ .) (Ver Tabela 5)

Tabela 5. Percepção de Suporte Social da Família das Crianças e Jovens

	Positivo			Negativo			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Percepção suporte social Família	5	5,40	27,00	6	6,50	39,00	3	-,54	,59

### 6.1.6. O efeito da arte e do desporto no autoconceito das crianças e jovens

Verificou-se relativamente ao resultado global inicial do autoconceito (PHCSCS-2) que este se revelou mais elevado no final ( $M=4,41$ ;  $DP=0,75$ ) do que no início ( $M=4,40$ ;  $DP=0,92$ ) do projeto, não sendo, porém, as diferenças estatisticamente significativas ( $Z=-0,17$ ;  $p=0,87$ ) (Ver tabela 7).

No que concerne às diversas dimensões que compõem o autoconceito, verificou-se do início para o mês de novembro de 2021, quanto à percepção de ansiedade, que esta diminuiu ( $M=4,13$ ;  $DP=1,24$ ;  $M=3,80$ ;  $DP=1,32$ ) ( $Z=-0,57$ ;  $p=0,57$ ), a percepção de aparência física aumentou, ( $M=4,36$ ;  $DP=1,32$ ;  $M=4,63$ ;  $DP=1,19$ ) ( $Z=-,98$ ;  $p=0,33$ ), a percepção comportamental diminuiu ( $M=4,51$ ;  $DP=1,27$ ;  $M=4,40$ ;  $DP=1,21$ ) ( $Z=-0,04$ ;  $p=0,97$ ), a percepção de popularidade diminuiu ( $M=4,71$ ;  $DP=1,28$ ;  $M=4,60$ ;  $DP=1,53$ ) ( $Z=-0,46$ ;  $p=0,65$ ), a percepção de satisfação/felicidade aumentou ( $M=4,36$ ;  $DP=0,92$ ;  $M=4,60$ ;  $DP=1,53$ ) ( $Z=-0,46$ ;  $p=0,65$ ) e a percepção de estatuto intelectual também aumentou ( $M=4,28$ ;  $DP=1,12$ ;  $M=4,70$ ;  $DP=0,87$ ) ( $Z=-1,44$ ;  $p=0,15$ ) (Ver Tabela 6).

Tabela 6. Auto conceito das Crianças e Jovens

Autoconceito	Negativo			Positivo			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Ansiedade	9	7,78	70,00	6	8,33	50,00	0	-,57	,57
Apar. Física	4	5,50	22,00	7	6,29	44,00	4	-,98	,33
Comportamento	6	7,67	46,00	7	6,43	45,00	2	-,03	,97
Popularidade	5	9,50	47,50	9	6,39	57,50	1	-,32	,65
Felicidade	5	7,80	39,00	8	6,00	52,00	2	-,45	,65
Est. Intelectual	4	6,25	25,00	9	7,33	66,00	2	-1,44	,15

Autoconceito Global	7	8,14	57,00	8	7,88	63,00	0	-,17	,87
---------------------	---	------	-------	---	------	-------	---	------	-----

### 6.1.7. O efeito da arte e do desporto na autoestima das crianças e jovens

Verificou-se um aumento nos resultados da Escala de Autoestima (EAS), com valor inicial (M=15,27 DP=5,03) e valor final (M=17,83 DP=7,20), revelando-se estatisticamente significativo ( $Z=-2,02$ ;  $p=0,04$ ) (Ver Tabela 7).

Tabela 7. Autoestima das Crianças e Jovens

	Negativo			Positivo			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Escala Autoestima	3	8,17	24,50	12	7,96	95,50	0	-2,02	,04

### 6.1.8. Valores de cortisol, antes e após a participação no projeto, das crianças e jovens

Verificou-se, relativamente aos valores de cortisol que estes se revelaram mais elevados (M=11,32; DP=3,85) no fim do que no início (M=10,65; DP=3,32) do D'AR-TE. Contudo, os resultados não se revelaram estatisticamente significativos ( $Z=0,00$ ;  $p=1,00$ ) (Ver Tabela 8).

Tabela 8. Níveis de Cortisol das Crianças e Jovens

	Negativos			Positivos			Ties	Z	p
	N	Mean Rank	Sum of Rank	N	Mean Rank	Sum of Rank			
Níveis de Cortisol	6	7,58	45,50	7	6,50	45,50	1	,00	1,00

## **Capítulo 7. Discussão**

## 7.1. Discussão dos Resultados

A presente investigação procurou verificar e analisar, sob a ótica de algumas teorias da psicologia do desenvolvimento, o resultado da participação de crianças e jovens, nas oficinas de Arte, Desporto e Promoção de Competência Social, no sentido de responder ao diagnóstico da SCM de Santarém, a respeito da (re)incidência de comportamentos agressivos, observados e registrados, pelas Equipas das UR da Casa de Acolhimento em questão.

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos, antes e depois da participação no projeto D'AR-TE, demonstram que a perceção de assertividade e de agressividade aumentaram e a de passividade diminuiu. Já nos jovens, a perceção de agressividade total diminuiu, traduzida em menor agressividade afetiva e instrumental. Quando contabilizados os registros obtidos por meio da Grelha de Observação de Comportamentos Agressivos (GOCA), verificou-se que os comportamentos de agressão diminuíram significativamente em todas as suas dimensões (psicológica/verbal, física e contra equipamentos).

A investigação com crianças e adolescentes com medida de acolhimento residencial aponta para que se o microssistema familiar é frágil na promoção de processos proximais saudáveis e na promoção de um ambiente estável e seguro que possibilite o seu pleno desenvolvimento, é necessário o acolhimento residencial, sendo que este parece estar associado a uma perceção, por parte da criança e do adolescente, de incerteza em relação ao futuro, bem como, de uma reduzida controlabilidade no que diz respeito ao seu percurso de vida (Madeira, 2014). Crianças e jovens acolhidos trazem histórias que muitas vezes lhes deixam a marca da desconfiança, da incerteza e da insegurança. Tais vivências dificultam o estabelecimento de relações construtivas e de aprendizagem, levando a uma baixa autoestima e conseqüentemente à incapacidade de construir um projeto de vida satisfatório e autónomo (Fuentes, 2018).

Segundo Rodrigues (2018), em geral, a perceção do AR pelas crianças e jovens é mais negativa no momento da admissão e evolui positivamente, voltando a diminuir se o acolhimento se prolongar para além do expectável. A entrada da criança e jovens na Casa de Acolhimento Residencial representa uma importante transição ecológica, ressaltada por Bronfenbrenner, por envolver uma mudança de papel e o papel desempenhado alterar o modo como os outros a tratam, como agem com ela, o que fazem e até mesmo como pensam e sentem (Carvalho-Barreto, 2016).

Como referido anteriormente, a violência e o stress possuem uma relação intrínseca, em que ambos se retroalimentam, o que pode levar a mais atos violentos e revitimizações,

acarretando mais stresse e problemas de saúde (Mendes, 2017). De acordo com a autora, na análise fisiológica e bioquímica, o eixo Hipotalâmico-Pituitário-Adrenocortical (HPA) pode ser ativado por uma série de eventos stressores físicos ou psicológicos, sendo o cortisol um excelente bio marcador da função HPA e consequentemente, do estudo dos efeitos do stresse em seres humanos (Mendes, 2017). A presente investigação procurou quantificar o nível de stresse nas crianças e jovens, antes e depois da participação no projeto D'AR-TE, a partir de testes laboratoriais de cortisol. As diferenças relativas aos valores de cortisol aquando da participação no projeto não se revelaram estatisticamente significativas.

A partir das observações feitas durante o período da investigação, sob a ótica das teorias de Desenvolvimento Humano, em especial da teoria bioecológica, as UR's 'Primeiro Passo' e 'Lar dos Rapazes', ambos em funcionamento na Santa Casa de Misericórdia de Santarém, procuram promover um ambiente familiar e ao mesmo tempo especializado, no contacto direto com as crianças e jovens acolhidos e com as suas famílias, oferecem também acompanhamento escolar, médico e psicológico. O projeto D'AR-TE, ministrado no próprio edifício da Santa Casa, por profissionais competentes e especializados, complementa o trabalho das equipas técnicas, no sentido de oferecer às crianças e jovens um contacto sistemático com a Arte, o Desporto e tudo o que essas áreas do conhecimento humano implicam para o desenvolvimento integral do ser.

Os resultados relativos à perceção de suporte social da família revelaram um ligeiro aumento, ao contrário da perceção de suporte social por parte dos pares que diminuiu em relação ao início do projeto. Mostra-se importante salientar que a institucionalização implica para as crianças e jovens, o deslocamento dos seus contextos afetivos, estando as figuras parentais estreitamente ligadas com a idealização de suporte afetivo. Tal facto, inicialmente, pode suscitar sentimentos de revolta ou eventual culpabilidade face à institucionalização, interferindo na qualidade da interação criada com os adultos, impedindo-os de aceitar o apoio emocional por receio de enfrentar novas perdas (Mota et al, 2016). Ainda segundo as autoras, a forma como crianças e adolescentes administram as suas relações, baseia-se nos modelos internos criados pelos processos de vinculação passados. Parece que mesmo na presença de uma interação mais empática e sensível, é necessário um tempo razoável, para se sentirem queridos e canalizarem a agressão e a violência para comportamentos de vinculação (Mota et al., 2016).

Sob a ótica da teoria bioecológica a família, a CAR e a escola, funcionam como o mesossistema, no qual as crianças e adolescentes em questão estão inseridos e cujos processos proximais estabelecidos em cada um desses microssistemas e entre eles, precisam promover

um desenvolvimento integral. Logo, a CAR necessita de conhecer o contexto familiar das crianças e adolescentes acolhidos, procurando estabelecer uma parceria em prol do seu desenvolvimento integral. As ações planejadas precisam de ser pensadas nessa perspectiva interativa e esse planejamento deve ser baseado na escuta e observação do comportamento das famílias perante a instituição (Fuertes et al., 2018). O apoio à parentalidade é fundamental para as crianças e jovens, uma vez que a família é determinante nos processos de desenvolvimento, considerada como uma influência particularmente importante, tendo em consideração, que as práticas educativas parentais ineficazes influenciam de forma negativa as trajetórias de desenvolvimento (Milanez et al., 2019).

Quanto aos fatores de proteção no AR, Gameiro et al. (2021) defendem que a institucionalização pode funcionar como recurso terapêutico no desenvolvimento de crianças e jovens vítimas de abandono e abuso, não permitindo que vivências de privação anteriores sejam incapacitantes. Em relação às respostas sociais PP e LR, tanto a equipa técnica como o corpo de educadores, acompanham de perto as disposições, os recursos biopsicológicos e as demandas pessoais das crianças e jovens acolhidos, oferecendo um diálogo acessível e afetuoso, a partir da compreensão a respeito dos comportamentos desajustados e agressivos, como parte do processo de amadurecimento do ego, das aprendizagens adquiridas e em processo de ressignificação e da situação extrema em que se encontram, separados de suas famílias.

Um desenvolvimento humano salutogénico parece caracterizar-se por um conjunto de competências adquiridas a partir de processos proximais saudáveis, que impulsionam o sujeito a superar os desafios inerentes ao desenvolvimento do ego, adquirindo uma compreensão cada dia mais abrangente das suas possibilidades e de seus contextos. Considerando que os efeitos dos processos proximais podem variar em função dos contextos, o acolhimento residencial pode vir a ser uma possibilidade de ajustar positivamente os comportamentos agressivos, de minimizar a insegurança e a apatia, ressignificando emoções e sentimentos, uma vez que, o desenvolvimento de comportamentos protetores passa pelas relações com as pessoas de referência com as quais as crianças e os jovens constroem laços emocionais (Bortolatto et al., 2019). Os fatores de proteção são aqui entendidos como disposições ou características individuais ou condição ambiental/contextual que inibem ou minimizam a viabilidade dos comportamentos de risco (Wambaster & Farias, 2020).

Quanto ao exo e macrossistema, as condições de vida experimentadas pelas crianças e jovens acolhidos, tendem a ser similares, uma vez que fazem parte de uma mesma comunidade, etnia e país. As políticas públicas de proteção às crianças e jovens em perigo são exemplos de

macrossistemas no qual as crianças e jovens acolhidos estão inseridos. Bronfenbrenner e Morris (2006) pontuam a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, económicas e sociais da sociedade como um todo, em sintonia, para que o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente e relevante.

A Teoria Bioecológica propõe como última parte do modelo PPCT a dimensão do Tempo, a partir de três conceitos que se integram, o aspeto temporal, pessoal e histórico. Na perspetiva temporal, foi analisado o microtempo, enquanto quotidiano das crianças e jovens, em suas atividades, entre a casa de acolhimento, a escola, a família e o projeto D'AR-TE, sendo verificado que esse tempo é administrado com responsabilidade e dinamismo pela Equipa da Santa Casa de Misericórdia de Santarém, por meio do acolhimento afetivo, acompanhamento responsivo e encaminhamentos cabíveis a cada um.

Quanto ao mesotempo, ou tempo pessoal, as crianças e jovens analisados podem ser divididos em dois grupos, o grupo de rapazes da UR Primeiro Passo, enquadra-se na quarta etapa do desenvolvimento psicogenético, que ocorre entre os 6 e os 11 anos, quando o desafio do ego é entre o sentimento de produtividade e o de inferioridade. Segundo Erik Erikson (1976), essa etapa é socialmente a mais decisiva, visto que o senso de produtividade implica fazer coisas ao lado dos outros e em conjunto com eles. A oferta de ambientes, interações, intervenções e atividades que favoreçam a aquisição de habilidades físicas e sociais são imprescindíveis neste tempo|etapa do desenvolvimento, importando a constância e a extensão do tempo, referente ao estabelecimento dos processos proximais (Oliveira et al., 2018).

A análise do tempo pessoal no grupo de rapazes da UR, Lar dos Rapazes, sugere que estão na quinta fase do desenvolvimento psicossocial, onde sofrem como conflito primordial do ego, a identidade e a confusão de papéis. Segundo Erikson, se a fase anterior não tiver sido bem desenvolvida, o desafio nessa etapa torna-se ainda maior. Segundo os autores que referem a teoria psicossocial, nesta etapa o adolescente necessita de segurança frente as transformações físicas e psicológicas do período. Essa segurança é encontrada na sua identidade, que foi construída pelo seu ego em todos os estágios anteriores. Existe aí também o surgimento do envolvimento ideológico, que é o que comanda a formação de grupos na adolescência, a necessidade de sentir que determinado grupo apoia as suas ideias e a sua identidade (Leite & Silva, 2019). Erikson defende que o ser humano mantém suas defesas para sobreviver e frente à qualquer problema, uma delas pode ser ativada. Durante a superação do conflito do ego,

o adolescente pode se sentir vazio, isolado e ansioso, incapaz de se encaixar no mundo adulto. Também pode projetar suas tendências em outras pessoas por ele mesmo não suportá-las, sendo este um dos mecanismos apontados como base para a formação de preconceitos e discriminações (Erikson, 1976). Segundo o autor, quanto melhor o adolescente tiver resolvido suas crises anteriores, mais possibilidades terá de alcançar aqui a estabilização da identidade, assim ele será capaz de ser estável com os outros, conquistando a lealdade e a fidelidade consigo mesmo e com seus propósitos, conquistando o senso de identidade contínua. Entende-se que tais etapas do desenvolvimento inserem-se na dimensão pessoal temporal da Teoria Bioecológica. Entende-se aqui 2020 e 2021, incluindo a pandemia mundial de COVID-19, como o macrotempo que envolve a todos, pesquisados e pesquisadora e compreende todos os contextos e processos analisados por ora, no exercício dessa investigação.

Alguns modelos de programas de intervenção em competências sociais com adolescentes são apontados como eficazes para prevenção de comportamento de risco e promoção de comportamentos de proteção (Gaspar, 2021). Segundo Gomes (2021), os estudos relacionados com o desenvolvimento de atitudes positivas desenvolvidas pelos adolescentes através da intervenção, instruções e atividades semanais, demonstraram alta qualidade nos resultados, apresentando um aumento das competências sociais como assertividade, autocontrole, cooperação, empatia e a redução de comportamento problema (van der Stouwe et al., 2018). Em diversos estudos os resultados da intervenção em competências sociais resultaram na melhora da autoestima e do autoconceito (Gaspar, 2021). Na presente investigação, as diferenças quanto ao autoconceito, não se revelaram significativas globalmente, contudo, revelaram alteração, na dimensão ansiedade (diminuiu) e nas dimensões: aparência física, satisfação/felicidade e percepção de estatuto intelectual, aumentaram. No que concerne à autoestima, os valores aumentaram significativamente com a integração no D'ARTE.

O contacto com a Arte, promovido pelo projeto, pode ser compreendido como um instrumento cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano. A função desse instrumento é reproduzir no indivíduo as características humanas conquistadas ao longo da história. Esta reprodução acontece psiquicamente com a transformação das funções mentais primitivas, basicamente orgânicas, em funções superiores, culturais e voluntárias. Tal alteração psíquica envolve o processo de objetivação e de apropriação e fomenta a generalização que provoca a ampliação qualitativa da consciência (Barroco & Superti, 2014). Souza et al. (2018) destacam a arte, na sua dimensão humanizadora, no seu potencial para afetar o sujeito,

elegendo-a como instrumento de trabalho do interventor social no favorecimento da constituição de formas mais elaboradas de pensamento e ação sobre o mundo.

Por sua vez, em relação ao desporto, a literatura mostra que a prática de judo promove uma evolução positiva na formação do autoconceito e autoestima, melhorando também o rendimento escolar. Parece que a prática de judo, promove um nível de autoconceito significativamente superior relativamente às crianças e jovens não praticantes da modalidade (Silva & Cubo Delgado, 2013). De acordo com Gameiro et al. (2021), diversos estudos têm validado que as crianças e jovens que participam em atividades desportivas, além de promoverem o seu desenvolvimento físico, identidade grupal e social e potenciarem estratégias de cooperação revelam maiores competências mentais e sociais. Os autores sugerem ainda que a integração em atividades físicas e desportivas potencia a sensação de controlo, o sentimento de competência e a autoeficácia, e além do lazer, proporcionam também interações sociais positivas e melhorias no autoconceito e autoestima.

Podemos portanto afirmar, que a frequência bissemanal das oficinas de arte, desporto e de promoção de competências sociais promoveram a diminuição de comportamentos violentos ao provocarem uma (re)organização psíquica mais saudável, permitindo aos indivíduos ressignificar conceitos e atitudes.

Os resultados do presente estudo evidenciaram uma alteração significativa na diminuição de comportamentos agressivos, bem como um aumento estatisticamente relevante, na autoestima. Apesar dos resultados na escala de autoconceito e perceção de suporte social dos pares e da família, como também aos valores de cortisol, não revelarem alterações estatisticamente significativas, o resultado global demonstra que o projeto D'AR-TE se encontra a ser efetivo no seu objetivo.

## Considerações Finais

Da presente investigação, conclui-se no que concerne à percepção de agressividade, nas crianças a percepção de assertividade e de agressividade aumentaram e a de passividade diminuiu. Já nos jovens, a percepção de agressividade total diminuiu, traduzidas em menor agressividade afetiva e instrumental. Quando contabilizamos ações contextualizadas como comportamentos de agressão, verificou-se que estes diminuíram significativamente em todas as suas dimensões (psicológica/verbal, física e contra equipamentos). Quanto à percepção de suporte social da família também houve um ligeiro aumento, ao contrário da percepção de suporte social por parte dos pares que diminuiu. Relativamente ao autoconceito, as diferenças também não se revelaram estatisticamente significativas, contudo, do início do projeto para o final, as crianças e jovens revelaram um autoconceito mais elevado, mais concretamente nas dimensões ansiedade (diminuiu), aparência física, a satisfação/felicidade e a percepção de estatuto intelectual que aumentaram. No que concerne à autoestima, os valores aumentaram significativamente com a integração das crianças e jovens no D'AR-TE. Já no que diz respeito aos valores de cortisol, as diferenças da integração no projeto não se revelaram estatisticamente significativas. Diante de tais resultados, o D'AR-TE afigura-se como um modelo eficaz e eficiente na promoção de competências pessoais, relacionais e sociais para desenvolver com crianças e jovens em perigo com medida de acolhimento residencial.

De acordo com a perspetiva teórica apresentada, dos resultados desta investigação e a realidade que enfrentam as Casas de Acolhimento, mais concretamente as UR's Primeiro Passo e Lar dos Rapazes, parece imprescindível que a oferta de um ambiente adequado ao desenvolvimento dos bebés, crianças e jovens acolhidos, inclua projetos que promovam a arte, o desporto e as habilidades psicossociais de confiança, autonomia, iniciativa, auto valor e empatia, bem como, a formação continuada dos cuidadores, com o objetivo de fornecer as ferramentas necessárias à efetiva participação na dinâmica do desenvolvimento infantil, respondendo à demanda, não só na dimensão biológica como também nas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental. A compreensão das histórias de vida de cada um, com o estabelecimento de processos proximais significativos e duradouros, juntamente com a promoção de novas oportunidades de reflexão e entendimento de si e do mundo ao seu redor, por meio da arte e do desporto regulares, bem como do lazer, podem ser capazes de fomentar reais transformações no percurso de vida das crianças e jovens acolhidos.

Parece que a arte, particularmente, apresenta uma estruturação específica, diferenciando-se de outros objetos culturais, como a filosofia e a ciência. Embora operando

também com signos e significados, coloca em movimento, as emoções e sentimentos, cuja apropriação pode trazer transformações tanto para as funções psicológicas específicas, como para a consciência. Desse modo, a arte, pela sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que possibilita a vivência (Barroco & Superti, 2014).

Vigotski (2009) reforça que ao avaliar o estado do desenvolvimento da criança, não se deve levar em conta somente as funções desenvolvidas, mas também aquelas em processo de desenvolvimento. O autor defende que ao analisar o desenvolvimento de uma criança é necessário não se deter naquilo que já amadureceu, é preciso captar também aquilo que ainda está em processo de formação, portanto, de acordo com as suas pesquisas, classifica os níveis de desenvolvimento em duas categorias: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal significa o distanciamento entre seu desenvolvimento real e o nível de seu desenvolvimento potencial (Rodrigues et al., 2021).

Para finalizar, devem ser salientadas algumas limitações inerentes ao presente estudo, como o número limitado da amostra, devido ao número reduzido de participantes no projeto D'AR-TE. Ainda assim, manifesta efeitos preditores significativos que deixam antever pistas futuras e permite uma comparação dos dados ao longo do tempo do projeto. Algumas implicações são no sentido de perceber a importância do estabelecimento de novas figuras de afeto dentro da instituição, bem como sua importância para um desenvolvimento pleno. Parece ainda pertinente a realização de novos estudos, de modo a analisar os efeitos que a Arte, o Desporto e os grupos focais, oferecidos sistematicamente, denotam no desenvolvimento do bem-estar psicológico de crianças e jovens.

No caso da presente investigação, espera-se que os resultados, ora irrelevantes estatisticamente, relacionados com o cortisol, o autoconceito e a percepção de suporte social familiar e dos pares, sejam estatisticamente significativos nos próximos resultados avaliativos, uma vez que o projeto D'AR-TE se encontra atualmente em pleno funcionamento.

## Referências Bibliográficas

- Abraão, I., & y, M. R.-P. en P. R. de P. (2019). Avaliação dos resultados da implementação do programa “Pistas– Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais.” *Redalyc.Org*. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603006/483568603006.pdf>
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Almeida, L., Pereira, H., ... H. F. P. del E. y, & 2018, undefined. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Redalyc.Org*, 13(1), 1. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311153534001.pdf>
- Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 4–21. <https://doi.org/10.31505/RBTCC.V18I1.827>
- Andrade. (2015). *Escolaridade, autoconceito e resiliência em situação de reclusão*. [Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/865>
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 355–366. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300005>
- APAV. (2019). *Relatório Anual 2019*. [https://apav.pt/apav\\_v3/images/pdf/Estatisticas\\_APAV-Relatorio\\_Anual\\_2019.pdf](https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV-Relatorio_Anual_2019.pdf)
- Avelar-Rosa, B., & Figueiredo, A. (2015). As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar - Interpretação Curricular. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1(8), 14–21. [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3009/1/As AM%26DC na EF escolar - interpretação curricular.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3009/1/As%20AM%26DC%20na%20EF%20escolar%20-%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf)
- Bandura. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. In *Great Minds in Management* (pp. 9–35). Oxford University Press.
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22–31. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>
- Batista, J. M. da S., Trigueiro, T. H., Lenardt, M. H., Mazza, V. de A., & Labronici, L. M. (2013). O modelo bioecológico: desvendando contribuições para a práxis da enfermagem diante da violência doméstica. *Escola Anna Nery*, 17(1), 173–178. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000100024>
- Batista, M., Cubo Delgado, S., Petrica, J., Serrano, J., Paulo, R., & Honório, S. (2019). Atividade física e autoconceito de alunos de 1. Ciclo. *Psicologia Do Desporto e Exercício - Abordagens Acadêmicas de Investigação*, 23–34. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6679>
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7–20.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Suwalsky, J. T. D. (2013). Physically Developed and Exploratory Young Infants Contribute to Their Own Long-Term Academic Achievement. *Psychological Science*, 24(10), 1906–1917. <https://doi.org/10.1177/0956797613479974>
- Bortolato, M. D. O., Loos, V. N., & Delvan, J. D. S. (2019). A Parentalidade em Foco com Grupos de Pais: o relato de uma experiência. *Psicologia Argumento*, 35(89), 1–22. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.35.89.AO02>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (A. Médicas (Ed.)). <https://www.academia.edu/download/35236413/EcologiadoDesenvolvimentoHumano.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology* (pp. 793–828). Wiley.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10197-000>
- Cacheirinha, M. V. F. (2018). A metodologia de trabalho de projeto como estratégia promotora de participação das crianças. Um projeto desenvolvido numa sala de creche. *RCIPL*: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11714>
- Cardoso, A., Guerreiro, A., Silva, A. P., & Lansdown, G. (2017). *Formação em Direitos das Crianças- A convenção em Prática*. CESIS- Cen.
- Carvalho-Barreto, A. de. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia Em Revista*, 22(2), 275. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>

- Carvalho, M. J. L. de. (2013). Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens. *Fundação Calouste Gulbenkian*, 1–48.
- Castañeda, A., del Moral-Arroyo, G., & Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59(3), 141–152. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-31082017000300141%0Ahttp://fi-admin.bvsalud.org/document/view/ryxu4](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082017000300141%0Ahttp://fi-admin.bvsalud.org/document/view/ryxu4)
- Centro de Estudos Judiciários. (2018). *Acolhimento residencial e familiar - Jurisdição da Família e das Crianças*. Centro de Estudos Judiciários. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Céos, C. P. (2020). *Psicologia Autoconceito, bullying e preconceito: Uma Análise a partir de estudantes de Escolas Públicas de São Cristóvão-SE*. Universidade Federal de Sergipe.
- Checchinato, D. (2007). *Psicanálise de Pais: Criança, Sintoma dos Pais*. Cia Freud.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2009). Cortisol awakening response and psychosocial factors: A systematic review and meta-analysis. *Biological Psychology*, 80(3), 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2008.10.004>
- Child, N. S. C. on the D. (2015). A Decade of Science Informing Policy The Story of the National Scientific Council on the Developing Child. *Center on the Developing Child, Harvard University*, 32.
- CNPDPJ. (2021). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020*.
- Conselho da Europa. (2006). *Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva, s.p.* Retrieved from. (2006).
- Coscioni, V., Nascimento, D. B. do, Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. *Psicologia USP*, 29(3), 363–373. <https://doi.org/10.1590/0103-656420170115>
- Covell, K., & Becker, J. (2011). *Five Years On- A report from the NGO Advisory Council for follow-up to the UN Secretary-General's Study on Violence Against Children A global update on violence against children*. 1–58.
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.010>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Ochoa, G. M. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125–130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Decreto Lei n.º 164/2019, de 25 de Outubro. (n.d.). 2019. Retrieved February 1, 2022, from [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=3213&tabela=leis&nversao=&so\\_miolo=S](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=3213&tabela=leis&nversao=&so_miolo=S)
- Delgado, P., & Gersão, E. (2018). O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal: Novos discursos, novas práticas? *Análise Social*, 2018(226), 112–134.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade* (2 ed). Zahar.
- Esteban, R. F. C., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.13>
- Fan, & Fu. (2001). Self-Concept and Mental Health of College Students. *Chinese Mental Health Journal*.
- Fante, A. P., & Cassab, L. A. (2007). Convivência familiar: um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 6(1), 154–174.
- Figueiredo, B. (1998). Maus tratos à criança e ao adolescente : situação e enquadramento da problemática. *Teoria, Investigação e Prática*, 35–20.
- Fortin, S., & Trad.Mello, H. (2009). Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Cena*, 0(7), 77. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>
- Frankl, V. E. (2007). *Em busca de sentido*. Sinodal.
- Freitas, P. M. de, Costa, R. S. N., Rodrigues, M. S., Ortiz, B. R. de A., & Santos, J. C. dos. (2021). Influência das Relações Familiares na Saúde e no Estado Emocional dos Adolescentes. *Revista Psicologia e Saúde*, 95–109. <https://doi.org/10.20435/pssa.vi.809>
- Freitas, S. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar , auto-regulação e ansiedade e depressão infantil*. Universidade de Lisboa.
- Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação Às Práticas*, 1(1), 89–109. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/185>
- Fuertes, M. (2018). Qualidade da vinculação e desenvolvimento de crianças em acolhimento residencial [Instituto Politécnico de Lisboa]. In *repositorio.ipl.pt*. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.118>
- Fuertes, M., Nunes, C., Lilo, D., & Almeida, T. (2018). *práticas e investigação em intervenção precoce*.
- Gameiro, F. ., Ferreira, P. ., Almeida, M. . &, & Pedro, A. (2021). A arte na intervenção com crianças e jovens

- com medida de acolhimento residencial: D'AR-TE. In R. Grana (Ed.), *Discursos. Mujeres y artes ¿Construyendo o derribando fronteras?* . <https://www.dykinson.com/libros/discursos-mujeres-y-artes-construyendo-o-derribando-fronteras/9788413775654/>
- Gameiro, F., Ferreira, P., & Pedro, A. (2021). Intervenção com crianças e jovens em risco em acolhimento residencial: O Projeto D'AR-TE. In M. Bermúdez Vásquez (Ed.), *Luces en el camino: Filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (1ª, p. 3325). <https://www.dykinson.com/libros/luces-en-el-camino-filosofia-y-ciencias-sociales-en-tiempos-de-desconcierto/9788413773223/>
- Garvey, C. (2015). *A brincadeira: A criança em desenvolvimento* . [https://books.google.pt/books?hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&id=SP5mDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=brincadeiras+desenvolvimento&ots=1S7e2997AV&sig=nEFwn4u0dQOwTxf1h0DraTGOq0Y&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=SP5mDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=brincadeiras+desenvolvimento&ots=1S7e2997AV&sig=nEFwn4u0dQOwTxf1h0DraTGOq0Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Gomes, A. (2021). *Crianças, Jovens e Famílias em Situação de Risco Psicossocial-Intervenção do Educador Social num CAFAP. 1.*
- Gomes, A. M. (2021). *Crianças, Jovens e Famílias em Situação de Risco Psicossoci.*
- Guerra, P. (2012). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Anotada.* [https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=WJqdCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Guerra,+P.+\(2016\).+Lei+de+Proteção+de+crianças+e+jovens+e+perigo:+anotada.+2ª+edição&ots=L3HBduRxTI&sig=B0ASPy8xt7vKewkv4gLD5qT7t6s](https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=WJqdCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Guerra,+P.+(2016).+Lei+de+Proteção+de+crianças+e+jovens+e+perigo:+anotada.+2ª+edição&ots=L3HBduRxTI&sig=B0ASPy8xt7vKewkv4gLD5qT7t6s)
- Guimarães, J. V. da C. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes.* Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844–3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>
- Henriques, S. R. F. (2008). *Os objectivos de vida de adolescentes institucionalizados e não institucionalizados* [Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/880>
- Hill, N. E., Ramirez, C., & Dumka, L. E. (2003). Early Adolescents' Career Aspirations: A Qualitative Study of Perceived Barriers and Family Support among Low-Income, Ethnically Diverse Adolescents. *Journal of Family Issues*, 24(7), 934–959. <https://doi.org/10.1177/0192513X03254517>
- Hutz, C. S., Zanon, C., & Vazquez, A. (2014). Escala de Autoestima de Rosenberg. In Artmed (Ed.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 85–94).
- Instituto de Segurança Social. (2020). *Relatório CASA 2019.*
- Instituto de Segurança Social. (2021). *Relatório CASA 2020.*
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2009). Orientações da União Europeia para a actividade física - Políticas recomendadas para a promoção da saúde e do bem-estar. *Idp-Ipdj*, 33–37. [http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro\\_IDPfinalJan09.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf)
- Irurita-Ballesteros, C., Falcão, D. V. da S., Rocinholi, L. D. F., & Landeira-Fernandez, J. (2019). Saúde mental e apoio social materno: influências no desenvolvimento do bebê nos dois primeiros anos. *Contextos Clínicos*, 12(2). <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.122.04>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. a, Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). Relatório mundial sobre violência e saúde. *Organização Mundial Da Saúde*, 380.
- Lei n.º 147/99 | DRE. (n.d.). Retrieved February 1, 2022, from <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/147-1999-581619>
- Leite, A. A. de M. ., & Silva, M. L. (2019). Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson: contribuições para a educação. *Debates Em Educação*, 11(23), 148–168. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019V11N23P148-168>
- Lima, E. da S., & Oliveira, J. de S. P. (2021). Vygotsky: sua teoria e a contribuição na Educação. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8(14). <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9854>
- Luthar, S. S, Crossman, E. J., & Small, P. J. (. (2015). Resilience and adversity. In *Handbook of child psychology and developmental science*.
- Luthar, Suniya S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–40). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307>
- Madeira, L. F. (2014). Castigos Corporais na Educação das Crianças Fernandes Ma. *Julgar On-Line*, 2014.
- Malho, J. P. R. (2018). *O papel do Desporto para a inclusão social de jovens em risco.* Universidade de Coimbra.
- Marques, D., Esteves, S., & Fuertes, M. (2021). Qualidade Da Vinculação E Desenvolvimento De Crianças Em Acolhimento Residencial. In *Repositorio.Ipl.Pt* (pp. 101–123). <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.118>
- Mello, S. F. T. H. (2009). Contribuições possíveis da etnografia e auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Cena*, 0(7), 77. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>
- Mendes, K. Z. (2017a). *Um estudo de estresse através dos níveis de cortisol em crianças* [Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9385>

- Mendes, K. Z. (2017b). *Um estudo de estresse através dos níveis de cortisol em crianças*. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9385>
- Milanez, C. M., Córdova, Z. V. E. de, Castro, A., & Fraga, C. C. (2019). O funcionamento familiar na saúde emocional e psicológica de crianças e adolescentes. *ID on Line Revista de Psicologia*, 13(47), 1–16. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.1905>
- Mota, C. (2020). Efeito do Suporte Social e Personalidade no Bem-Estar Psicológico em Adolescentes de Diferentes Contextos Relacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722020000100500&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722020000100500&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Mota, C. P., Costa, M., & Matos, P. M. (2016). Resilience and Deviant Behavior Among Institutionalized Adolescents: The Relationship with Significant Adults. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(4), 313–325. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0429-x>
- Mota, C. P., & Oliveira, I. (2017). O suporte social e a personalidade são significativos para os objetivos de vida de adolescentes de diferentes configurações familiares? *Análise Psicológica*, 35(4), 425–438. <https://doi.org/10.14417/ap.1142>
- Müller, M. R., & Guimarães, S. S. (2007). Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 519–528. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2007000400011>
- Nunes, M. A. C. (2010). *Auto Conceito e suporte social em Adolescentes em acolhimento institucional*. Universidade de Lisboa.
- Oliveira, A. D. de, Valente, F. M. de F., & Junior, L. N. C. (2018). *Adolescência em foco : contribuições de Erickson, Vigotsky e Wallon. 1*, 31–45. <http://www.fvr.edu.br/psicologia/revista-eletronica/>
- Oliveira, M. G., & Branco, P. C. C. (2021). Diálogo entre as terapias centrada no cliente e do esquema. *Memorandum: Memória e História Em Psicologia*, 38, 1–20. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2021.21437>
- Paixão, R. F., Patias, N. D., & Dell’Aglia, D. D. (2018). Self-esteem and Symptoms of Mental Disorder in the Adolescence: Associated Variables. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34436>
- Pimpinato, C. M. (2012). *Agressividade infantil: análises de artigos científicos*. UNESP.
- Prado, R. L. C., & De Freitas, M. C. (2020). Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. *Práxis Educacional*, 16(40), 25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6879>
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. dos. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 247–256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Ramos, K. Á. de A., Rafael, R. de M. R., Penna, L. H. G., Depret, D. G., Ribeiro, L. V., & Carinhonha, J. I. (2020). Sheltered adolescents’ background of exposure to violence and distressful experiences. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(4), e20180714. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0714>
- Ribeiro Da Fonseca Gaspar, M. F. (2021). Crianças, Jovens e Famílias em Situação de Risco Psicossocial - Intervenção do Educador Social num CAFAP. *Crianças, Jovens e Famílias Em Situação de Risco Psicossocial - Intervenção Do Educador Social Num CAFAP*. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96468>
- Rodrigues, R. G., Silva, J. L. T. da, & Silva, M. A. (2021). Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 2–15. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-RECITE-V6N1-1>
- Rodrigues, S. (2018a). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados*. 287. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119950>
- Rodrigues, S. (2018b). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: Avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados*. Universidade do Porto.
- Rogers, C. R. (1977). *A pessoa como centro*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Rogers, C. R., & Kinget, M. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas: Teoria e Prática da Terapia Não-Diretiva*. Interlivros.
- Roos, M. S. R. de, & Truccolo, A. B. (2021). Mesossistema escola-família: impacto no desenvolvimento integral da criança. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 97–118. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/integral-da-crianca>
- Rosenberg. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C’s—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Santa casa da misericórdia de santarém | Projeto DARTE | Santarém*. (2021). Retrieved February 1, 2022, from

- <https://scmsantarem.wixsite.com/darte>
- Santarém, C. de. (2021). *Diagnóstico Social do Concelho de Santarém*.
- Santos, M. C. dos, & Böing, E. (2019). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 93–109. <https://doi.org/10.38034/nps.v27i61.421>
- Santos, R. A. dos, & <http://lattes.cnpq.br/>. (2021). *Família, escola e práticas lúdicas: o enlace bioecológico para o desenvolvimento integral de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental*. <http://ri.ucsal.br:8080/handle/prefix/4338>
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L. M., Abs, D., Santos, B. R., Borges, F. C., Malo, S., & González, M. (2015). Psychometric properties of the Multidimensional Self-Concept Scale in Brazilian adolescents. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(2), 281–290. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.13>
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395–403. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712010000300012>
- SCMS. (n.d.). *SCMS -2021*. 2021. Retrieved February 1, 2022, from <https://scms.pt/index.php/pt/parceriaspartnerships/dar-te/>
- SCMS. (2020). *D’AR-TE | Portugal Inovação Social*. <https://inovacaosocial.portugal2020.pt/project/dar-te/>
- Sharma, D. (2012). *Impact of Emotional Intelligence and Home Environment on Self-concept of Adolescents*. 1(2231), 1–4.
- Silva, M. A. B. da, & Cubo Delgado, S. (2013). A prática de judo em relação com o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *Revista de Ciencias Del Desporte*, 9(3), 193–210. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86528863004>
- Silva, R. W. S. da, 007.529.330-78, & <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4626410T8>. (2017). *ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DO JUVENILE VICTIMIZATION QUESTIONNAIRE R2 EM AMOSTRA BRASILEIRA E MENSURAÇÃO DE CORTISOL EM CRIANÇAS VÍTIMAS DE MAUS TRATOS* [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <http://tede2.pucrs.br:80/tede2/handle/tede/7648>
- Silva, M. D. G., & Costa, M. E. (2012). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 23(2), 111–127. <https://doi.org/10.14417/ap.76>
- Silva, S., & Dixe, M. dos A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II: Conteúdo Programático P3 – Investigação Qualitativa*. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5250>
- Silvana, A. :, Fürstenau, C., Orientadora, S., Elisa, D., & Ferrari, P. (2019). *Imagem corporal em crianças matogrossenses e sua relação com fatores biopsicossociais*. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2600>
- Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71–80. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>
- Souza, V. L. T. de. (2018). Psicologia da Arte: seção temática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 333–338. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400001e>
- Souza, V. L. T. de, Dugnani, L. A. C., & REIS, E. de C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Sport., I. C. of M. and S. O. R. for P. E. and. (2013). *Declaração de Berlim*.
- Trusz, R. A., Nunes, A. V., & Balbinotti, A. (2018). A prática do judô e a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças. *Revista Brasileira de Psicologia Do Esporte, Brasília*, v.8,Nº2. <https://doi.org/10.31501/rbpe.v8i2.9870>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of Self-Esteem Across the Life Span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205>
- UNICEF. (2019). *30 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: os avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>
- van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2018). Social skills training (SST) effects on social information processing skills in justice-involved adolescents: Affective empathy as predictor or moderator. *Children and Youth Services Review*, 90, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.006>
- Veiga, F. H. (2018). Escala de autoconceito de adolescentes – versão reduzida eaa-vr30: novos elementos da phescs. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXII(1), 331–346. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38185>
- Veríssimo, M. D. L. O. R. (2018). As necessidades irredutíveis das crianças para o desenvolvimento: um quadro de referência para os cuidados de saúde. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 51. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017017403283>

- Vigotski, L. . (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes. [http://estmir.net/Vigotski\\_1925-1990\\_Psicologia-da-arte.pdf](http://estmir.net/Vigotski_1925-1990_Psicologia-da-arte.pdf)
- Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* Martins Fontes. Martins Fontes.
- Vinet, L., & Zhedanov, A. (2010). A “missing” family of classical orthogonal polynomials. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 8–13. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Wambaster, J., & Farias, F. (2020). *AFILIAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS A FACÇÕES CRIMINOSAS: FATORES PSICOSSOCIAIS DE RISCO E PROTEÇÃO FORTALEZA 2020*. Universidade Federal do Ceará.
- Wekerle, C., Waechter, R. L., Leung, E., & Leonard, M. (2020). Adolescence: A Window of Opportunity for Positive Change in Mental Health. *First Peoples Child & Family Review*, 3(2), 8–16. <https://doi.org/10.7202/1069457ar>
- Winnicott, D. . (2021). *Da Pediatria à Psicanálise*. UBU Editora.
- World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children*. [https://www.unicef.org/eapro/Preventing\\_Violence.pdf](https://www.unicef.org/eapro/Preventing_Violence.pdf)

## **APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de avaliação dos efeitos do projecto D'AR-TE, no seu bem estar e na diminuição de comportamentos agressivos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na SCMS, onde teremos 13 encontros para nos conhecermos, brincarmos e conversarmos. Após esse tempo, teremos encontros individuais para que respondam os instrumentos de pesquisa. Queremos saber se irão sentir-se mais felizes e tranquilos depois do projecto. Para isso, serão usados questionários para saber como vcs se sentem em relação a si mesmos, aos amigos e à família. Muito obrigada!

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Santarém, março de 2021.

## APÊNDICE 2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

### CABS

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Data de hoje \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Vais responder a algumas perguntas sobre o que fazes em várias situações. Não há respostas “certas” ou “erradas”. Só tens de responder aquilo que realmente fazes. Tens de escolher a resposta mais parecida com aquilo que tu normalmente fazes. Das 5 respostas à tua escolha tu decides qual é mais provável fazeres. Depois pões um círculo à volta da letra correspondente.

1 – ALGUÉM TE DIZ “ÉS MUITO SIMPÁTICO” TU:

- a) Dizes: “Não, não sou assim tão simpático”
- b) Dizes: “Sim, acho que sou bestial”
- c) Dizes: “Obrigado”
- d) Não dizes nada e coras
- e) Dizes: “Obrigado, também acho”

2 – ALGUÉM FAZ UMA COISA QUE TU ACHAS MESMO BOM. TU:

- a) Fazes como se não fosse assim tão bom e dizes “Não está mal”
- b) Dizes: “Está bom, mas podia estar melhor”
- c) Não dizes nada
- d) Dizes: “Eu sou capaz de fazer muito melhor do que isso”
- e) Dizes: “Está mesmo bom”

3 – ESTÁS A TRABALHAR NUMA COISA DE QUE GOSTAS E ACHAS QUE ESTÁ MESMO BOM. ALGUÉM TE DIZ “NÃO GOSTO DISSO” TU:

- a) Dizes: “És um parvo”
- b) Dizes: “Eu acho que está bom”

- c) Dizes: “Tens razão”, embora não estejas de acordo
- d) Dizes: “Eu acho que está ótimo. E o que é que tu tens com isto?”
- e) Sentes-te magoado, mas não dizes nada

4 – ESQUECESTE-TE DE TRAZER UMA COISA QUE DEVIAS TER TRAZIDO. DIZEM-TE “MAS QUE PARVO. QUALQUER DIA ESQUECES-TE DA CABEÇA”. TU:

- a) Dizes: “Sou menos parvo do que tu. E não tens nada com isto”
- b) Dizes: “Tens razão, às vezes sou mesmo parvo”
- c) Dizes: “Se há aqui algum parvo és tu”
- d) Dizes: Ninguém é perfeito. Não sou parvo só porque me esqueci duma coisa”
- e) Não dizes nada ou finges que não ouviste

5 – ALGUÉM COM QUEM COMBINASTE ENCONTRAR-TE CHEGA COM 30 MINUTOS DE ATRASO, O QUE TE ABORRECE. A PESSOA NÃO DÁ NENHUMA EXPLICAÇÃO. TU:

- a) Dizes: “Estou aborrecido por me teres feito esperar tanto tempo”
- b) Dizes: “Já estava a ver quando é que chegavas”
- c) Dizes: “É a última vez que espero por ti”
- d) Não dizes nada
- e) Dizes: “És um parvo. Estás atrasado”

6 – PRECISAS QUE ALGUÉM TE FAÇA UM FAVOR. TU:

- a) Não pedes nada
- b) Dizes: “Tens que me fazer isto”
- c) Dizes: “És capaz de me fazer isto, por favor” e depois explicas o que pretendes
- d) Dás a entender que precisas que te façam um favor
- e) Dizes: “Quero que me faças isto”

7 – ALGUÉM TE PEDE QUE FAÇAS UMA COISA QUE TE IMPEDIRÁ DE FAZER AQUILO QUE REALMENTE QUERES FAZER. TU:

- a) Dizes: “Eu tinha outros planos, mas faço isso que me pedes”

- b) Dizes: “Nem penses nisso. Vai pedir a outro”
- c) Dizes: “Está bem, eu faço o que queres”
- d) Dizes: “Não estás bom. Desaparece”
- e) Dizes: “Já fiz outros planos, talvez da próxima vez eu possa ajudar-te”

8 – VÊS ALGUÉM QUE GOSTARIAS DE CONHECER. TU:

- a) Chamas pela pessoa dizendo-lhe que venha ter contigo
- b) Aproximas-te da pessoa, apresentas-te e comesças a falar
- c) Aproximas-te da pessoa e ficas à espera que ela fale contigo
- d) Aproximas-te da pessoa e comesças a falar sobre coisas importantes que tu fizeste
- e) Não dizes nada à pessoa

9 – ALGUÉM QUE TU NÃO CONHECES CHEGA-SE A TI E DIZ-TE “OLÁ”

- a) Dizes: “O que é que quer?”
- b) Não dizes nada
- c) Dizes: “Não me chateie. Desapareça”
- d) Dizes: “Olá” Apresentas-te e perguntas quem ela é”
- e) Acenas, dizes “Olá” e continuas o teu caminho

10 – SABES QUE ALGUÉM ESTÁ PREOCUPADO

- a) Dizes: “Pareces preocupado. Posso ajudar?”
- b) Estás com ele, mas não dizes nada sobre a sua preocupação
- c) Dizes: “O que há contigo?”
- d) Não dizes nada e deixas a pessoa sozinha
- e) Ris e dizes “não passas de uma criancinha”

11 – TU ESTÁS PREOCUPADO E ALGUÉM TE DIZ “PARECES PREOCUPADO”

- a) Viras a cara e não dizes nada
- b) Dizes: “Não é nada contigo”

- c) Dizes: “Sim, estou preocupado – Obrigado por perguntares”
- d) Dizes: “Não é nada”
- e) Dizes: “Estou preocupado, deixa-me”

12 – ACUSAM-TE DE UM ERRO QUE OUTRA PESSOA FEZ:

- a) Dizes: “Estás maluco”
- b) Dizes: “A culpa não foi minha; foi outro que fez isso”
- c) Dizes: “Acho que a culpa não foi minha”
- d) Dizes: “Não fui eu; não sabes do que estás a falar”
- e) Aceitas as culpas e não dizes nada

13 – ALGUÉM TE PEDE QUE FAÇAS ALGUMA COISA, QUE TU NÃO SABES PORQUE É QUE TEM DE SER FEITA

- a) Dizes: “Isso não faz sentido nenhum; não quero fazê-lo”
- b) Fazes o que te pedem e não dizes nada
- c) Dizes: “Que estupidez, não faço nada disso”
- d) Antes de o fazeres dizes: “Não percebo porque queres que faça isto”
- e) Dizes: “Se é isso que queres...” e depois fazes o que te pediram

14 – ALGUÉM TE DIZ QUE ACHA QUE FIZESTE UMA COISA MUITO BEM FEITA

- a) Dizes: “Sim, normalmente sou melhor que a maioria”
- b) Dizes: “Não foi assim nada de especial”
- c) Dizes: “É, eu sou o melhor”
- d) Dizes: “Obrigado”
- e) Ignoras, e não dizes nada

15 – ALGUÉM FOI MUITO SIMPÁTICO CONTIGO

- a) Dizes: “Foste mesmo simpático, obrigado”
- b) Fazes como se não tivesse sido muito simpático e dizes “Obrigadinha”
- c) Dizes: “Trataste-me bem, mas não foi nada que eu não merecesse”

d) Ignoras e não dizes nada

e) Dizes: “Mesmo assim não me trataste tão bem quanto eu mereço”

16 – ESTÁS A FALAR MUITO ALTO COM UM AMIGO E ALGUÉM TE DIZ “DESCULPE, MAS ESTÁ A FAZER MUITO BARULHO”

a) Paras de falar imediatamente

b) Dizes: “Senão lhe agrada, vá-se embora” e continuas a falar em voz alta

c) Dizes: “Desculpe, vou falar mais baixo” e passas a falar mais baixinho.

d) Dizes: “Desculpe” e paras de falar

e) Dizes: “Está bem e continuas a falar em voz alta”

17 – ESTÁS NUMA BICHA E PASSAM-TE À FRENTE

a) Fazes um comentário do tipo “Há quem tenha muita lata” e não dizes nada à pessoa

b) Dizes: “Vá para o fim da bicha”

c) Não dizes nada à pessoa

d) Dizes em voz alta “Saia daí seu espertinho”

e) Dizes: “Eu estava primeiro; por favor vá para o fim da bicha”

18 – ALGUÉM TE FEZ ALGUMA COISA QUE TE ABORRECEU

a) Gritas “És um parvo, detesto-te”

b) Dizes: “Estou zangado, não gostei nada do que fizeste”

c) Mostraste-te magoado, sem dizer nada à pessoa

d) Dizes: “Estou chateado, não gosto de ti”

e) Ignoras e não dizes nada

19 – ALGUÉM TEM UMA COISA QUE TU GOSTAVAS DE USAR

a) Dizes-lhe que te dê essa coisa

b) Não pedes para usar

c) Tiras-lhe essa coisa

d) Dizes à pessoa que gostarias de usar essa coisa e pedes-lhe

e) Fazes um comentário sobre o assunto, mas não pedes para usar

20 – ALGUÉM TE PEDE EMPRESTADO UMA COISA NOVA QUE TU NÃO QUERES EMPRESTAR

a) Dizes: “Não, isto é novo e eu não quero emprestá-lo; talvez noutra altura”

b) Dizes: “Francamente eu não me apetece emprestar, mas se queres leva-a”

c) Dizes: “Não, tens as tuas coisas”

d) Emprestas-lhe, embora sem nenhuma vontade

e) Dizes: “Deves estar maluco!”

21 – UM GRUPO ESTÁ A CONVERSAR SOBRE UM ASSUNTO DE QUE TU GOSTAS MUITO, E APETECE-TE ENTRAR NA CONVERSA

a) Não dizes nada

b) Interrompes para começares logo a falar de como és bom nesse assunto

c) Aproximas-te e entras na conversa quando consegues uma oportunidade

d) Aproximas-te e esperas que reparem em ti

e) Interrompes para começares logo a falar de como gostas desse assunto

22 – ESTÁS A FAZER QUALQUER COISA DE QUE GOSTAS E ALGUÉM PERGUNTA “O QUE É QUE ESTÁS A FAZER?”

a) dizes: “É uma coisa” ou “Não é nada”

b) dizes: “Não chateies, não vês que estou a trabalhar?”

c) Continuas a trabalhar e não dizes nada

d) “Não é nada que te interesse”

e) Paras de trabalhar e explicas o que estás a fazer

23 – VÊS ALGUÉM ESCORREGAR E CAIR

a) Riste e dizes “Porque é que não olhas para onde pisas?”

b) Dizes: “Estás bem? Posso fazer alguma coisa?”

c) Dizes: “O que foi?”

d) Dizes: “Está mal!”

e) Não fazes nada

24 – BATESTES COM A CABEÇA NUMA PRATELEIRA E MAGOAS-TE-TE. PERGUNTAM-TE “ESTÁS BEM?”

a) Dizes: “Estou ótimo, deixa-me”

b) Não dizes nada e ignoras

c) Dizes “Porque é que não te metes na tua vida?”

d) Dizes: “Não, magoei-me na cabeça. Obrigado por perguntares.”

e) Dizes: “Não foi nada, estou bem”

25 – TU FIZESTE UM ERRO E ACUSAM OUTRA PESSOA EM VEZ DE TI

a) Não dizes nada

b) Dizes: “O erro é dele”

c) Dizes: “Fui eu que tive a culpa”

d) Dizes: “Não me parece que ele tenha feito isso”

e) Dizes: “O problema é dele”

26 – SENTES-TE OFENDIDO POR ALGUMA COISA QUE TE DISSERAM

a) Afastas-te da pessoa sem dizeres porquê

b) Dizes a essa pessoa que não volte a repeti-lo

c) Não dizes nada, embora te sintas magoado

d) Também a insultas, e chamas-lhe um nome feio

e) Dizes que não gostas do que ele disse, e que não volte a repeti-lo

27 – ALGUÉM TE INTERROMPE MUITAS VEZES QUANDO ESTÁS A FALAR

a) Dizes: “Desculpe, eu gostava de acabar o que estou a dizer”

b) Dizes: “Isto não é justo; não posso falar?”

c) Interrompes essa pessoa, recomeçando a falar outra vez

d) Não dizes nada e deixas a pessoa falar

e) Dizes “Cala-te, eu estava a falar”



## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE



### MCD 8- Grelha de Observação de ocorrência de comportamentos agressivos

Nome da Criança/Jovem:

Dia	Descrição do Comportamento de Agressão	Proposta de medida reparadora Criança/Jovem	Proposta de medida reparadora Educador(es)	Medida Reparadora Final	Início	Fim	Observações- Identifique: 1. Tipos(s) de agressão; 2. Quem iniciou o comportamento de agressão; 3. Intervenientes; 4. Espaço onde ocorreu; 5. Perceção da criança/jovem relativamente à gravidade do comportamento; 6. Perceção do Educador relativamente à gravidade do comportamento)	Assinatura da Criança/Jovem	Assinatura do(s) Educador(es)
							1. Tipos(s) de agressão; 2. Quem iniciou o comportamento de agressão; 3. Intervenientes; 4. Espaço onde ocorreu; 5. Perceção da criança/jovem relativamente à gravidade do comportamento; 6. Perceção do Educador relativamente à gravidade do comportamento) 1. 2. 3. 4. 5. 6.		
							1. 2. 3. 4. 5. 6.		

1. Física (autoagressão e/ou na relação)- qualquer comportamento que implique agressão física, por exemplo, crimes de ofensa à integridade física, maus tratos físicos (APAV, 2019); **Psicológica/Verbal** (autoagressão e/ou na relação)- provocar intencionalmente na pessoa dor, angústia através de ameaças, humilhações ou intimidação de forma verbal ou não verbal (APAV, 2019); **Contra objetos/equipamentos**- provocar intencionalmente danos contra objetos e equipamentos.

- 2. A criança/O outro
- 3. Criança/Jovem; Crianças/Jovens; Adulto; Adultos
- 4. Interior/Exterior da Casa
- 5. e 6. Leve; Moderado; Grave; Muito Grave

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:





## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE

MCD 8- Aggression Questionnaire/ Questionário de Agressão (Buss & Perry, 1992)

Nome: \_\_\_\_\_

### Questionário de Agressão

(Buss & Perry, 1992, versão portuguesa de Cunha & Abrunhosa Gonçalves, 2012)

As frases que encontras a seguir dizem respeito à maneira como as pessoas costumam reagir em relação aos outros. Pedimos-te que, depois de leres cada frase, penses até que ponto ela se aplica a ti. Indica a tua resposta, colocando um círculo (O) à volta do número que escolheres, utilizando para tal a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não se aplica nada	Não se aplica quase nada	Aplica-se assim, assim	Aplica-se bastante	Aplica-se muito

		1	2	3	4	5
1	Tenho facilidade em dominar o meu génio (em controlar-me)					
2	Sei que alguns “amigos” dizem mal de mim nas minhas costas					
3	Acontece-me frequentemente estar de acordo com os outros					
4	Gostaria de saber porque é que, às vezes, me irrita tanto com certas coisas					
5	Quando estou furioso mostro, claramente, a minha irritação					
6	Às vezes, perco as estribeiras por coisas sem importância					
7	Sinto que, às vezes, as pessoas se riem de mim, na minha ausência					
8	Às vezes, sinto que a vida tem sido dura e injusta para comigo					
9	Parece-me que a sorte está sempre do lado dos outros					
10	Sou uma pessoa calma					
11	Já perdi a cabeça, a ponto de partir alguns objetos					
12	Não consigo encontrar qualquer razão para se bater em alguém					
13	Irrito-me facilmente, mas também me acalmo depressa					
14	Quando os outros me aborrecem sou capaz de lhes dizer o que penso deles					
15	Se alguém me bate, eu também lhe bato					
16	Às vezes, sinto-me roído de inveja					
17	Se tiver que recorrer à violência, para defender os meus direitos, não hesitarei em fazê-lo					
18	Já ameacei pessoas que eu conheço					
19	Os meus amigos dizem que eu sou um pouco quezilento(a) (gosto de provocar brigas)					
20	Desconfio das pessoas desconhecidas e com ares de muitos amigos					
21	Às vezes consigo dominar o meu desejo de bater nas outras pessoas					
22	Sinto-me, às vezes, como um barril de pólvora prestes a explodir					
23	Entro em zaragatas mais vezes que a maioria das pessoas					
24	Quando não concordo com os meus amigos digo-lhes abertamente					
25	Alguns dos meus amigos pensam que eu sou uma pessoa irritável					
26	Quando os outros são excepcionalmente amáveis para comigo, pergunto-me o que é que eles pretendem					
27	Há pessoas que me provocam tanto que chegamos a vias de facto (a andar à “tareia”)					
28	Não consigo evitar a discussão quando os outros discordam de mim					
29	Se me provocam bastante, sou capaz de bater nos outros					

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:





## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE

MCD 9.1 - *Perceived Social Support From Friends (PSS-Fd)* (Procidano & Heller, 1983)/Escala de Perceção do Suporte Social-dos Amigos (PSS-Am)- Adaptação Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_

**Instruções:** As frases que se seguem referem-se a sentimentos e experiências, que ocorrem para a maioria das pessoas numa ocasião ou noutra, no âmbito das suas relações com os amigos. Para cada frase existem três possibilidades de resposta: SIM, NÃO e NÃO SEI.

Por favor coloca um círculo na resposta escolhida para cada item.

1.	Os meus amigos dão-me o apoio moral de que preciso.	SIM	NÃO	NÃO SEI
2.	A maioria dos meus colegas está mais próxima do que eu dos seus amigos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
3.	Os meus amigos gostam de ouvir a minha opinião.	SIM	NÃO	NÃO SEI
4.	Certos amigos procuram-me quando têm problemas ou necessitam de conselhos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
5.	Confio nos meus amigos para apoio emocional.	SIM	NÃO	NÃO SEI
6.	Se eu sentisse que um ou mais dos meus amigos estivessem chateados comigo, eu guardaria isso para mim mesmo(a).	SIM	NÃO	NÃO SEI
7.	Sinto que estou um pouco à parte no meu grupo de amigos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
8.	Existe um amigo(a) a quem posso recorrer quando me sinto em baixo, sem me sentir envergonhado sobre isso mais tarde.	SIM	NÃO	NÃO SEI
9.	Eu e os meus amigos temos uma forma muito aberta de pensar sobre as coisas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
10.	Os meus amigos preocupam-se com as minhas necessidades pessoais.	SIM	NÃO	NÃO SEI
11.	Os meus amigos recorrerem a mim para apoio emocional.	SIM	NÃO	NÃO SEI
12.	Tenho um relacionamento profundo de partilha com vários amigos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
13.	Os meus amigos ajudam-me a resolver os meus problemas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
14.	Os meus amigos têm boas ideias de como fazer as coisas da melhor maneira para mim.	SIM	NÃO	NÃO SEI
15.	Sinto-me desconfortável quando conto algumas coisas aos meus amigos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
16.	Os meus amigos procuram a minha companhia.	SIM	NÃO	NÃO SEI
17.	Acho que os meus amigos sentem que sou bom(boa) a ajudá-los a resolver problemas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
18.	Não tenho uma relação tão próxima e íntima a um amigo, como outros colegas têm.	SIM	NÃO	NÃO SEI
19.	Recentemente, percebi como é que posso fazer algo por um amigo.	SIM	NÃO	NÃO SEI
20.	Gostava que os meus amigos fossem muito diferentes.	SIM	NÃO	NÃO SEI

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:





## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE

MCD 9.2-Perceived Social Support From Family (PSS-Fam)) (Procidano & Heller, 1983)/ Escala de Perceção do Suporte Social da-Família (PSS-Fam) - Adaptação Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_

**Instruções:** As frases que se seguem referem-se a sentimentos e experiências, que ocorrem para a maioria das pessoas numa ocasião ou noutra, no âmbito das suas relações com a família de origem. Para cada frase existem três possibilidades de resposta: SIM, NÃO e NÃO SEI.

Por favor coloca um círculo na resposta escolhida para cada item.

1.	A minha família dá-me o apoio moral de que preciso.	SIM	NÃO	NÃO SEI
2.	A minha família costuma dar-me boas ideias de como fazer as coisas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
3.	A maior parte das pessoas que conheço são mais próximas das suas famílias do que eu.	SIM	NÃO	NÃO SEI
4.	Quando confidencio com os meus familiares mais próximos, sinto que eles ficam desconfortáveis	SIM	NÃO	NÃO SEI
5.	A minha família gosta de ouvir a minha opinião.	SIM	NÃO	NÃO SEI
6.	As pessoas da minha família têm os mesmos interesses que eu.	SIM	NÃO	NÃO SEI
7.	Alguns dos meus familiares procuram-me quando têm problemas ou precisam de conselhos.	SIM	NÃO	NÃO SEI
8.	Confio na minha família para me dar apoio emocional.	SIM	NÃO	NÃO SEI
9.	Existe um membro da minha família a quem posso recorrer quando me sinto em baixo, sem me sentir estranho mais tarde.	SIM	NÃO	NÃO SEI
10.	Eu e a minha família temos uma forma muito aberta de pensar sobre as coisas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
11.	A minha família é sensível às minhas necessidades pessoais.	SIM	NÃO	NÃO SEI
12.	Algumas pessoas da minha família procuram-me para terem apoio emocional.	SIM	NÃO	NÃO SEI
13.	A minha família ajuda-me a resolver os meus problemas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
14.	Eu tenho uma relação de grande proximidade com um número significativo de membros da minha família.	SIM	NÃO	NÃO SEI
15.	Os meus familiares têm boas ideias de como fazer as coisas da melhor maneira para mim.	SIM	NÃO	NÃO SEI
16.	Sinto-me desconfortável quando conto algumas coisas a pessoas da minha família.	SIM	NÃO	NÃO SEI
17.	Os meus familiares procuram a minha companhia.	SIM	NÃO	NÃO SEI
18.	Acho que as pessoas da minha família sentem que sou bom (boa) a ajudá-los a resolver problemas.	SIM	NÃO	NÃO SEI
19.	Não tenho uma relação próxima a um membro da minha família, como outras pessoas têm.	SIM	NÃO	NÃO SEI
20.	Desejava que a minha família fosse muito diferente.	SIM	NÃO	NÃO SEI

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:





## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE

### MCD 10- Escala de Avaliação do Autoconceito /Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)

Nome: \_\_\_\_\_

Este questionário procura saber as perceções que tens acerca de ti próprio como pessoa e aquilo que fazes nas relações com os outros. Por favor responde às afirmações de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não há respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão usadas unicamente para investigações propostas e a tua informação pessoal é confidencial. Por favor faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião, de acordo com o seguinte critério: discordo totalmente 1; discordo muito 2; mais em desacordo do que em acordo 3; mais de acordo do que em desacordo 4; concordo muito 5; concordo totalmente 6.

1.	Tenho medo muitas vezes	1	2	3	4	5	6
2.	Sou bonito(a).	1	2	3	4	5	6
3.	Meto-me frequentemente em sarilhos.	1	2	3	4	5	6
4.	Sinto-me posto(a) de parte.	1	2	3	4	5	6
5.	Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5	6
6.	Faço bem os meus trabalhos escolares.	1	2	3	4	5	6
7.	Choro facilmente.	1	2	3	4	5	6
8.	Tenho uma cara agradável.	1	2	3	4	5	6
9.	Meto-me em muitas brigas.	1	2	3	4	5	6
10.	Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.	1	2	3	4	5	6
11.	Sou infeliz.	1	2	3	4	5	6
12.	Os meus colegas acham que tenho boas ideias.	1	2	3	4	5	6
13.	Sou nervoso(a).	1	2	3	4	5	6
14.	Tenho o cabelo bonito.	1	2	3	4	5	6
15.	Estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	1	2	3	4	5	6
16.	Os meus colegas troçam de mim.	1	2	3	4	5	6
17.	Sou alegre.	1	2	3	4	5	6
18.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante os outros.	1	2	3	4	5	6
19.	Fico nervosa(a) quando o professor me faz perguntas	1	2	3	4	5	6
20.	A minha aparência física desagrada-me.	1	2	3	4	5	6
21.	Faço muitas coisas más.	1	2	3	4	5	6
22.	Tenho dificuldades em fazer amizades.	1	2	3	4	5	6
23.	Tenho sorte.	1	2	3	4	5	6
24.	Sou um membro importante do meu grupo.	1	2	3	4	5	6
25.	Sou uma pessoa tímida.	1	2	3	4	5	6
26.	Sou forte.	1	2	3	4	5	6
27.	Porto-me mal em casa.	1	2	3	4	5	6
28.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	1	2	3	4	5	6
29.	Estou triste muitas vezes.	1	2	3	4	5	6
30.	Esqueço o que aprendo.	1	2	3	4	5	6

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:





## MAPA DE CONTROLO DOCUMENTAL D'AR-TE

### MCD 11- Escala de Autoestima de Rosenberg

Nome: \_\_\_\_\_

Segue uma lista de afirmações acerca da forma como tu consideras que és.

Se **CONCORDAS FORTEMENTEM** faz um círculo em **CF**. Se **CONCORDAS** com a afirmação, faz um círculo em **C**. Se **DISCORDAS**, faz um círculo em **D**. Se **DISCORDAS FORTEMENTE**, faz um círculo em **DF**.

1.	Sinto que sou uma boa pessoa- pelo menos tão boa como outras	DF	D	C	CF
2.	Tenho um grande número de boas qualidades	DF	D	C	CF
3.	Levando tudo em conta, sinto-me uma pessoa falhada	DF	D	C	CF
4.	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maior parte das pessoas	DF	D	C	CF
5.	Sinto que não tenho muito porque me orgulhar	DF	D	C	CF
6.	Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio	DF	D	C	CF
7.	Globalmente estou satisfeito comigo próprio	DF	D	C	CF
8.	Desejava ter mais respeito por mim mesmo	DF	D	C	CF
9.	Às vezes sinto-me mesmo inútil	DF	D	C	CF
10.	Às vezes penso que não presto para nada	DF	D	C	CF

Investidores Sociais:



Cofinanciado por:

