

Mara Almeida Ricardo

Promoção do suporte social e dinâmica relacional de crianças e jovens em contexto de Acolhimento Residencial: o impacto do Projeto D'AR-TE

Orientadora: Professora Doutora Paula Isabel Marques Ferreira

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Instituto de Serviço Social

Lisboa

Maio de 2024

Mara Almeida Ricardo

Promoção do suporte social e dinâmica relacional de crianças e jovens em contexto de Acolhimento Residencial: o impacto do Projeto D'AR-TE

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social no Curso de Mestrado em Serviço Social: Gestão de Unidades Sociais e de Bem-Estar, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 3 de maio de 2024, com o Despacho de Nomeação Nº 790/2024, de 4 de abril, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Fátima Gameiro

Arguente: Professora Doutora Jacqueline Marques

Orientadora: Professora Doutora Paula Ferreira

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Instituto de Serviço Social

Lisboa

Maior de 2024

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exupéry

Dedicatória

Aos meus pais, pilares da minha formação como ser humano.

Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento a todos aqueles que ao longo deste caminho me incentivaram e me apoiaram, tornando este trajeto possível.

À Professora Doutora Paula Ferreira por ao longo deste caminho ter sido incansável, pelo acompanhamento, pela partilha de conhecimento, pela exigência e rigor, pela força, pelo incentivo, por compreender os meus dilemas e por nunca ter deixado de acreditar em mim e nesta investigação... um muito obrigada por todo o suporte!

À professora Doutora Ana Paula por sempre ter estado presente, pela amizade e pelo incentivo.

Em especial agradeço, ao meu pai e à minha mãe, por tanto que fizeram por mim, por terem estado presentes em mais esta etapa da minha vida e me terem transmitido valores e pilares essenciais, pelas palavras sábias, pelo amor e pelo apoio incondicional e, sobretudo pela inspiração que são para mim. Espero com mais esta etapa agora, concluída, deixá-los orgulhosos. À Simone, pela paciência no tempo em que a irmã não estava disponível para dar-lhe a atenção que precisava, e por isso perguntava se eu precisava de ajuda, pelos mimos e energia contagiante.

À Dra. Ana Pedro e à Dra. Miriam Almeida pela colaboração e apoio na realização desta investigação e ao Dr. Rogério pela colaboração na recolha dos dados e pelas orientações dadas.

Às crianças/jovens do “Primeiro Passo” e do “Lar dos Rapazes” da SCMS por me terem recebido de braços abertos e aos monitores que se disponibilizaram em participar nas entrevistas, e sem os quais esta dissertação não teria a mesma qualidade.

A todos os meus amigos que mesmo eu não estando tão presente estiveram “lá” para mim, em especial à Margarida, companheira de muitas aventuras, e ao Jorge, pelo apoio, pelo incentivo, pela coragem e pelo carinho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, Madalena e João Miguel por me terem incentivado e ajudado a conseguir alcançar mais este objetivo.

À Dra. Maria João pela compreensão nas minhas viagens a Santarém e pela disponibilidade para ajudar.

Um eterno bem hajam a todos que de alguma forma me acompanharam nesta maratona.

Resumo

As crianças/jovens que entram hoje no sistema de acolhimento são crianças com mais problemas de saúde mental, com comportamentos de perigo e com mais comportamentos de agressão. Associado a estas questões, constata-se que as próprias famílias são famílias mais descomprometidas e com problemas mais complexos. A transição do ambiente familiar para o ambiente de Acolhimento Residencial deixa marcas nas crianças/jovens e um sentimento de perda. Mas o Acolhimento tem o compromisso de recuperar a identidade de cada criança/jovem, restabelecer vínculos e promover uma base segura onde a criança/jovem se possa desenvolver. Aqui, as relações interpessoais e o suporte prestado por estas mesmas interações são cruciais. Tendo por base este quadro de referência, esta investigação teve como objetivos avaliar o impacto do Projeto D´AR-TE na perceção de suporte social das crianças/jovens das UR do PP e LR da SCMS acerca da família e do grupo de pares, compreender a dinâmica relacional destas crianças/jovens com as suas redes de suporte social e avaliar o contributo do Projeto D´AR-TE para a intervenção social em CAR. Para a execução dos objetivos utilizou-se uma metodologia mista. Como instrumentos foram utilizados as Escalas de Medida de Perceção do Suporte Social dos Amigos (PSS-Am) e da Família (PSS-Fam), Prova semi-projetiva de Fagulha e o EMBU- práticas parentais (crianças e figuras de referência), aplicadas no início e no final do projeto. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas a 12 crianças/jovens e a 17 técnicos/monitores das UR do PP e LR da SCMS. Os resultados evidenciaram alterações estatisticamente significativas no aumento da perceção de suporte social da família e pares após a participação das crianças/jovens no Projeto D´AR-TE. Relativamente à perceção de suporte social da equipa educativa e técnica os resultados foram igualmente positivos em todos os tipos de suporte social. A dinâmica relacional entre técnicos/monitores e crianças/jovens foi avaliada positivamente, com evidência de melhoria em algumas dimensões, contudo não em todas. A avaliação geral do Projeto D´AR-TE revelou os contributos do mesmo para a promoção das competências pessoais, sociais e relacionais das crianças/jovens. Conclui-se que a intervenção no reforço do suporte social tem consequências positivas para a diminuição dos comportamentos de risco e para a melhoria do bem-estar das crianças e jovens em Acolhimento Residencial.

Palavras-chave: Crianças e jovens em perigo, Acolhimento Residencial, Intervenção Social, Suporte Social, Projetos de intervenção.

Abstract

The children/young people who are entering the foster care system nowadays are children with more mental health problems, more dangerous behaviors, and more aggressive behaviors. In addition to these issues, the families themselves are more uncommitted and have more complex problems. The transition from the family environment to residential care leaves its mark on children/young people and a sense of loss. But Residential Care is committed to recovering the identity of each child/young person, re-establishing bonds, and promoting a secure base where the child/young person can develop. Here, interpersonal relationships and the support provided by these interactions are crucial. Based on this frame of reference, the aims of this research were to analyze the impact of the D'AR-TE Project on the social support perceptions of children/young people from the SCMS's PP and LR URs about their families and peer groups, understanding the relational dynamics of these children/young people with their social support networks and evaluating the contribution of the D'AR-TE Project to social intervention in CAR. A mixed methodology was used to achieve these objectives. The instruments used were the Scales for Measuring the Perception of Social Support from Friends (PSS-Am) and Family (PSS-Fam), the semi-projective Fagulha Test and the EMBU - parenting practices (children and caregivers), applied at the beginning and end of the project. Furthermore, semi-structured interviews were carried out with 12 children/young people and 17 technicians/monitors from SCMS's PP and LR URs. The results showed statistically significant changes in the increased perception of social support from family and peers after the children/young people participated in the D'AR-TE Project. Regarding the perception of social support from the educational and technical team, the results were equally positive for all types of social support. The relational dynamic between technicians/monitors and children/young people was evaluated positively, with evidence of improvement in some dimensions, but not all. The general evaluation of the D'AR-TE Project revealed its contributions to promoting the personal, social, and relational competences of children/young people. It is concluded that the intervention to strengthen social support has positive consequences for reducing risk behaviors and improving the well-being of children and young people in residential care.

Keywords: Children and young people in danger, Residential care, Social intervention, Social support, Intervention projects.

Abreviaturas e Siglas Utilizadas

CAR	Casa de Acolhimento Residencial
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CNPDPCJ	Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
ECMIJ	Equipas com Competência em Matéria de Infância e Juventude
LPCJP	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
LR	Casa de acolhimento residencial Lar dos Rapazes
PP	Casa de acolhimento residencial Primeiro Passo
SCMS	Santa Casa da Misericórdia de Santarém
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UR	Unidades Residenciais

Índice Geral

Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas	9
Introdução	10
Capítulo I – Do Risco e Perigo ao Acolhimento Residencial	13
1.1. As questões do risco e perigo na Infância e Juventude.....	13
1.2. Sistema de Promoção e Proteção à Infância e Juventude	15
1.3. O Acolhimento Residencial	17
1.3.1. O Acolhimento Residencial como medida de promoção e proteção	17
1.3.2. Fatores de Risco e Proteção no Acolhimento Residencial	20
1.3.3. Dados Estatísticos.....	21
Capítulo II - O Suporte Social em crianças e jovens em Acolhimento Residencial	23
2.1. O conceito de suporte social	23
2.2. Suporte social informal: Relações de suporte das crianças/jovens com a sua família e pares 27	
2.3. Suporte social formal: Relação de suporte das crianças/jovens com a equipa da CAR	30
2.4. Intervenção com crianças/jovens em Acolhimento Residencial	39
2.4.1. O Projeto D'AR-TE.....	42
Capítulo III – Objetivos.....	45
3.1. Pertinência da investigação e Pergunta de Partida	45
3.2. Objetivos de Investigação	46
3.2.1. Objetivos gerais.....	47
3.2.2. Objetivos específicos.....	47
Capítulo IV – Metodologia da Investigação	48
4.1. Desenho da investigação	48
4.2. Técnicas de recolha de dados	49
4.3. Técnicas de tratamento de dados	51
4.4. Participantes / população e amostra	53
4.4.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes	53
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados	56
5.1. A perceção das crianças e jovens acerca do suporte social	56
5.1.1. Suporte Social de Crianças - Perceção de suporte social das figuras parentais e dos pares (Prova semi-projetiva de Fagulha)	56
5.1.2. Suporte Social dos Jovens- Perceção de Suporte social da Família e dos pares (PSS_Fam; PSS_Par).....	57
5.1.3. Perceção das crianças/jovens acerca do suporte Emocional das Figuras Parentais (EMBU) 58	
5.1.4. Perceção de suporte emocional por parte das figuras de referência das crianças/jovens (EMBU) 59	
5.2. A perceção da equipa técnica e educativa sobre o projeto D'AR-TE.....	60

5.2.1. Enquadramento e Conhecimento do Projeto D'AR-TE.....	60
5.2.2. Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa.....	65
5.2.3. Impacto do Projeto D'AR-TE para o reforço do suporte social das crianças/jovens	77
5.2.4. Contributo do projeto D'AR-TE para a intervenção social	82
5.2.5. Avaliação Global do Projeto D'AR-TE.....	85
5.3. A perceção das Crianças e Jovens sobre o projeto D'AR-TE	89
5.3.1. Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa.....	89
5.3.2. Impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens.....	97
5.3.3. Avaliação do projeto D'AR-TE	100
Capítulo VI – Discussão dos Resultados.....	106
Conclusão	115
Referências Bibliográficas	119
Apêndices	I
Apêndice I – Guião Entrevista Crianças/Jovens	II
Apêndice II – Guião Entrevista à Equipa Técnica e Educativa.....	III
Apêndice III- Grelha da Análise de Conteúdo respetiva às Crianças e Jovens	IV
Apêndice IV- Grelha de Análise de Conteúdo respetiva à Equipa Técnica e Educativa.....	XX

Índice de Figuras

Figura 1- Dimensões do Suporte Social (Tardy, 1985).....	26
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1- Projetos e Programas de intervenção psicossocial em contexto de AR.....	39
Tabela 2- Categorias de Análise Entrevista à Equipa Técnica e Educativa	51
Tabela 3- Categorias de Análise Entrevistas às Crianças/jovens	52
Tabela 4- Caraterização Sociodemográfica das crianças/jovens.....	53
Tabela 5- Caraterização Sociodemográfica dos técnicos e monitores.....	54
Tabela 6- Comparação da Perceção de suporte social das figuras parentais e dos pares entre a Fase 0 e a Fase 1.....	57
Tabela 7- Perceção de suporte social da família e dos pares entre a Fase 0 e a Fase 1	58
Tabela 8- Perceção de suporte emocional da figura parental entre a Fase 0 e a Fase 1	59
Tabela 9- Comparação da perceção de suporte emocional por parte da figura parental entre a Fase 0 e a Fase 1	59

Introdução

A presente dissertação intitulada: “Promoção do suporte social e dinâmica relacional de crianças e jovens em contexto de Acolhimento Residencial: o impacto do Projeto D´AR-TE” surge no âmbito do Mestrado em Serviço Social: Gestão de Unidades Sociais e de Bem-Estar, do Instituto de Serviço Social - Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, que decorreu entre setembro de 2021 e agosto de 2023. Tem como tema o suporte social das crianças/jovens em acolhimento residencial.

A relevância do tema é justificada pelos dados estatísticos que revelam que em 2022 estavam diagnosticadas 15 287 situações de perigo (CNPDPJ, 2022), e encontravam-se em acolhimento residencial 6347 crianças/jovens menos 27 do que no ano de 2021. Destas 84% estavam inseridas em casas de acolhimento e 3,6% em famílias de acolhimento (CASA, 2022). Contudo, os dados estatísticos têm vindo a demonstrar a complexidade com o crescente número de crianças/ jovens com problemas em torno da saúde mental, psicológico ou pedopsiquiátrico, comportamentos agressivos e antissociais. A mudança significativa do perfil e das dificuldades das crianças e jovens em acolhimento, configura-se num desafio à capacidade de reposta do sistema residencial e dos seus profissionais.

Como em muitas outras Casas de Acolhimento Residencial, na CAR da SCMS e, de acordo com Gameiro et al. (2021), as equipas técnicas e educativas têm-se confrontado com dificuldades, entre elas a: escassez de respostas comunitárias para integrar as crianças/jovens em atividades extracurriculares (principalmente desportivas e artísticas); escassez de respostas com a família das crianças/jovens; dificuldades de mobilização física dos pais/representantes das crianças/jovens à CAR; dificuldades de mobilização social dos pares das crianças/jovens à CAR; rótulo societário negativo das CAR; manifestação de angústia e tristeza por parte das crianças/jovens e de hostilidade para com os pares e adultos na CAR; manifestação de atitudes de agressividade por parte das crianças/jovens para com os pares e adultos na CAR; manifestação de comportamentos desadequados e agressivos das crianças/jovens para com o seu próprio corpo (comportamentos de automutilação), para com os pares e para com os adultos na CAR. É perante a necessidade de encontrar respostas para estes problemas que surge o projeto D´AR-TE, que pretende, através de uma integração sistémica de um conjunto de atividades, o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de estímulo das relações nas crianças/jovens acolhidas.

As relações e interações entre o sujeito e o seu ambiente permitem explicar o seu comportamento e desenvolvimento e a qualidade destas relações pode promover o (re)estabelecimento de laços e o sentimento de segurança. De forma quase instantânea as

relações são uma necessidade e assumem relevante significância para o desenvolvimento integral sobretudo em crianças/jovens acolhidas em que alguns dos laços se desfizeram e que a construção de novos laços se torna ainda mais preminente para o seu bem-estar.

Nesta linha, torna-se assim pertinente verificar o contributo do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças/jovens em acolhimento residencial acerca da família, do grupo de pares, da equipa técnica/educativa e da comunidade, bem como identificar possíveis influências positivas do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional na CAR.

O presente estudo está estruturado em duas partes. Uma primeira parte constituída por dois capítulos, onde se efetua a revisão teórica. O capítulo I intitulado “Do Risco e Perigo ao Acolhimento Residencial”, procura clarificar os conceitos de risco e perigo, o sistema de proteção à infância e juventude, o enquadramento da medida de acolhimento residencial, os fatores de risco e perigo do acolhimento residencial e alguns dados estatísticos relevantes sobre estes pontos. O capítulo II com a designação “O Suporte Social em crianças e jovens em Acolhimento Residencial”, compreende o conceito de suporte social e os tipos de suporte, explicitação sobre a importância do suporte social formal e informal, e por fim a intervenção com crianças/jovens em acolhimento residencial onde são apresentados alguns projetos internacionais e nacionais no âmbito do presente tema.

A segunda parte do estudo integra a componente empírica da investigação realizada e encontra-se dividida em quatro capítulos. No capítulo III é descrita a pertinência da investigação, apresentada a pergunta de partida, os objetivos gerais e específicos. No capítulo IV relativo à metodologia é apresentado o desenho da investigação, as técnicas de recolha e de tratamento de dados, a população e amostra e a caracterização sociodemográfica dos participantes. De seguida no capítulo V são apresentados os resultados e no capítulo VI procede-se à respetiva discussão dos mesmos tendo por base a literatura existente. Por fim, encontra-se a conclusão onde é apresentada uma breve reflexão de todo o trabalho realizado, mencionando as suas limitações e fazendo as recomendações para futuros trabalhos/estudos na área da intervenção em CAR.

PARTE I. REVISÃO TEÓRICA

Capítulo I – Do Risco e Perigo ao Acolhimento Residencial

A família tem um papel fundamental na sociedade e constitui-se um pilar essencial para o bem-estar da criança, sendo considerada como *“um espaço privilegiado para a transmissão de valores que permite à criança o desenvolvimento de sentimentos de pertença, de tomada de consciência, de autonomização e individuação, condicionador e modelador do seu comportamento, a família «constitui o alicerce fundamental que dá suporte ao que somos e ao que fazemos ao longo de toda a nossa vida»”* (Sampaio et al. 2011, p.151). No entanto, há situações em que a família não consegue assegurar este suporte essencial ao desenvolvimento integral e saudável da criança/jovem.

Neste capítulo, aborda-se as questões do risco e do perigo na Infância e Juventude, o Sistema de Proteção à Infância e Juventude, o Acolhimento Residencial e dados estatísticos representativos desta temática.

1.1. As questões do risco e perigo na Infância e Juventude

Existem diversos contextos que podem exercer influência de forma favorável ou desfavorável ao nível do risco, nomeadamente o contexto familiar, o contexto escolar e o contexto social, grupo de pares, etc. Desta forma, adversidades familiares relacionadas com a violência, pobreza, negligência e outros problemas familiares, podem contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens em situações de risco (Dickson, Emerson & Hatton, 2005).

A noção de risco representa a possibilidade ou probabilidade da ocorrência de acontecimentos futuros. Assim sendo, *“a essência do risco não é tanto aquilo que está a acontecer, mas sim, aquilo que pode vir a acontecer”* (Areosa, 2008, p.24). Pode considerar-se em risco, a criança ou o jovem que, pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família, está sujeita a uma elevada probabilidade de vir a sofrer de omissões e privações, que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva (Fonseca, 2004).

A vulnerabilidade, por sua vez, destaca-se *“pela existência de um risco, pela incapacidade de responder ao risco e inabilidade de adaptar-se ao perigo, ou, como característica dos lugares com diferentes graus de capacidade de resposta e de habilidade de adaptação, ou seja, ambas numa esfera socioambiental”* (Hilleshiem & Cruz, 2008, p.196).

Debrucemo-nos sobre estes fatores uma vez que são estes que podem identificar a necessidade de intervenção. Segundo Magalhães (2002), estes fatores estão associados com:

- As características individuais dos pais, como alcoolismo; toxicodependência; perturbação da saúde mental ou física, antecedentes de comportamento desviante; personalidade imatura e impulsiva; baixo autocontrole e reduzida tolerância às frustrações; grande vulnerabilidade ao stress; baixa autoestima; atitude intolerante, indiferente ou muito ansiosa face às responsabilidades relativas à criação dos filhos, levando assim à falta de comunicação; terem sofrido maus tratos na infância; ausência de hábitos de trabalho; mudanças frequentes de parceiros e de residência, entre outros.
- As características das crianças, como fruto de gravidez de mãe muito jovem, solteira ou só; fruto de gravidez não desejada; crianças deficientes ou portadoras de doença crónica; crianças que não correspondem às expectativas dos pais entre outros.
- O contexto familiar, ou seja, família com muitos filhos, família desestruturada, relação disfuncional entre os pais quando existem situações de violência doméstica, vínculos conjugais pouco sólidos, mudança frequente de companheiro; crises na vida familiar, morte, separação, divórcio, mudança de residência ou emigração; famílias com problemas socioeconómicos e habitacionais; extrema pobreza; situações profissionais instáveis e com más condições de trabalho, isolamento social, não existindo uma família alargada, vizinhos ou amigos, ou pelo contrário o relacionamento com estes pode ser conflituoso.
- Por fim, o contexto social e cultural, como a atitude social para com as crianças considerando-as como sujeitos de direitos e deveres e se o castigo físico é considerado como educativo entre outros, este último não tão expressivo em Portugal, mas sabemos que nos países em desenvolvimento não existe uma preocupação sociopolítica ativa sobre a infância.

Discorrido as questões do risco, é imprescindível deslindar as questões do perigo, sendo que, de acordo com a Lei nº 147/99 atualizada pela Lei nº 26/2018, de 5/07 considera-se que a criança ou jovem está em situação de perigo quando: são abandonados ou vivem entregues a si próprios; sofrem maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebem os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a realizar atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; estão sujeitos, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; e assumem comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os

pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (nº 2 do artigo 3º).

Os maus-tratos acarretam consigo consequências ao *“nível cognitivo, desenvolvimento intelectual, padrões de vinculação desorganizados, social, físico, sexual, dificuldades na regulação emocional, baixa autoestima, suicídio e desenvolvimento de perturbações psicológicas, quer na infância quer na idade atual”* (Ferreira, 2018, p.18).

A partir de uma breve leitura de alguns dados estatísticos é possível identificar a dimensão do problema.

A 1 de novembro de 2022 foram identificadas 14.139 situações de perigo que se acabam por se revelar como fatores determinantes na entrada no sistema de acolhimento. A negligência foi a causa mais predominante (69%) com expressão idêntica ao ano de 2021. Seguida de “outras situações de perigo” (12%) onde se enquadram a ausência temporária de suporte familiar, comportamentos desviantes, o abandono, entre outros e com uma expressão um pouco menos significativa, as situações de mau-trato psicológico (11%).

Nas situações de negligência os motivos que desencadearam o acolhimento encontram a sua maior expressividade na falta de supervisão e acompanhamento familiar (35%) ou seja, a criança é deixada só ou entregue a si própria ou com irmãos igualmente crianças (CASA, 2022).

Em consonância, segundo o relatório da atividade das CPCJ de 2022 nesse ano existiam 78 173 processos de promoção e proteção e das 15 287 situações de perigo diagnosticadas em 2022 a negligência foi a que teve maior incidência 4 655, seguida da violência doméstica 4 188.

No decurso do ano de 2022, as CPCJ aplicaram 868 medidas de promoção e proteção, das quais 88,9% foram medidas em meio natural de vida. Das 11,1% de medidas de colocação, 86 foram em acolhimento residencial e 10 relativas a Acolhimento Familiar (Relatório CNPDPCJ, 2022).

1.2. Sistema de Promoção e Proteção à Infância e Juventude

Paralelamente à consagração dos direitos da criança, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) sublinha de forma clara as obrigações dos Estados de modo a assegurar o cumprimento desses direitos, entre os quais, a obrigação de proteção contra os maus-tratos e a de dirigir os recursos, nomeadamente para os pais, de modo a cumprirem adequadamente o seu papel. *“A intervenção do Estado prevê, por um lado, afastar o perigo e, por outro lado,*

promover a segurança, a saúde, a formação, a educação, o bem-estar e o desenvolvimento integral, garantindo, nomeadamente, a recuperação psicológica das crianças vitimizadas” (Diogo, 2018, p. 45).

É precisamente quando a família apresenta risco para a segurança e desenvolvimento integral que o Estado é chamado a intervir.

Aprovada assim pela Lei nº 147/99 de 1 de Setembro¹, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em perigo (LPCJP) entrou em vigor a 1 de Janeiro de 2001. Como refere Menezes, (2019, p.81) esta lei encontra-se “imbuída de um espírito tendente a proclamar uma política para a infância, de cariz preventivo e protetor, orientada para a promoção e a garantia do exercício efetivo dos seus direitos”, ou seja, o sistema de proteção português tem por missão a concretização efetiva dos Direitos Humanos² de toda e cada uma das crianças.

Como princípios orientadores da intervenção previsto na LPCJP (artigo 4º) encontra-se: o superior interesse da criança; privacidade; intervenção precoce; intervenção mínima; proporcionalidade e atualidade; responsabilidade parental; primado da continuidade das relações psicológicas profundas; prevalência da família; obrigatoriedade da informação, audição obrigatória e participação; subsidiariedade.

O superior interesse da Criança sublinhado pela referida CDC que no nº1 do artigo 3º, menciona que *“todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”*. Por interesse superior da criança pode entender-se, como refere Henriques et al. (2014), o *“fomento e a sustentabilidade de um conjunto de condições que favoreçam a amparem não só a satisfação das suas necessidades básicas, mas também o seu desenvolvimento integral, isto é, o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, moral e social, condição indispensável para que a criança caminhe para a aquisição de uma identidade”* (p.12).

Hoje o sistema de proteção à criança em Portugal é um sistema misto: administrativo e judicial, cuja aplicação passa pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ) e pelos Tribunais de Família e Menores (Ferreira, 2011).

Este sistema desenrola-se com base numa estrutura piramidal e obedecendo ao princípio do localismo e da subsidiariedade, ou seja,

¹ Com alterações da Lei n.º 26/2018, de 05/07

² Esta é uma questão importante porque os direitos das crianças não são indissociáveis dos direitos humanos são antes complementares, as crianças também são seres humanos.

estrutura-se de forma primordial de forma ascendente, colocando na base a família e a comunidade, seguido dos serviços de 1ª linha constituídos pelas respostas do Estado ao cidadão (Saúde, Educação, Ação Social, segurança, Justiça, etc.), incluindo os serviços prestados pelas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e pelas Organizações Não Governamentais (ONG). Depois de esgotada a intervenção por estes serviços, transita para as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e quando estas se reconhecem incompetentes ou incapazes de intervencionar e resolver o problema a intervenção passa para o Ministério Público e Tribunais (Ferreira, 2011, p.156).

As CPCJ³ e os Tribunais têm competência para a aplicação de medidas de promoção e proteção. Estas estão tipificadas no art.º 35º, nº 1 da LPCJP, podendo ser medidas a serem executadas, por um lado, em meio natural de vida: de apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida; e por outro, em regime de colocação: acolhimento familiar; acolhimento residencial; confiança a pessoa selecionada para adoção, família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.

1.3. O Acolhimento Residencial

1.3.1. O Acolhimento Residencial como medida de promoção e proteção

A integração da criança ou do jovem em acolhimento residencial pode ser efetuada em duas modalidades: urgente ou planeada. Urgente, quando a situação é determinada pela necessidade de proteção imediata, e planeada, quando a integração na casa de acolhimento é preparada entre a entidade que aplicou a medida, a gestão de vagas e a instituição de acolhimento, bem como com o envolvimento e comunicação com a criança/jovem e respetiva família, se possível (art.º 51º, nº 2 e 3 da LPCJP).

O acolhimento residencial, segundo o nº2 do artigo 49º da LPCJP tem como finalidade contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Em complemento, o Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro vem estabelecer o regime de execução do acolhimento residencial, reforçando que este tem por objetivos proporcionar à criança ou jovem, designadamente:

³ Criadas em 1991 e designadas à data como comissões de Proteção e Menores foram revistas pela reforma do direito de menores de 1999 e criadas pela Lei nº 147/99.

a) Satisfação adequada das suas necessidades físicas, psíquicas, emocionais, educacionais e sociais; b) Estabelecimento de laços afetivos, seguros e estáveis, determinantes para a estruturação e desenvolvimento harmonioso da sua personalidade; c) Minimização do dano emocional resultante da exposição da criança ou do jovem a situações de perigo; d) Aquisição de competências destinadas à sua valorização pessoal, social, escolar e profissional; e) Condições que contribuam para a construção da sua identidade e integração da sua história de vida; f) Aquisição progressiva de autonomia com vista a uma plena integração social, escolar, profissional e comunitária.

Com este mesmo decreto, define-se que cada casa de acolhimento deverá ter uma dimensão reduzida, podendo acolher até 15 crianças/jovens por unidade residencial, permitindo um ambiente mais familiar e favorecendo as relações de vinculação com adultos de referência. Esta nova regulamentação pretende promover um acolhimento residencial qualificado e de qualidade, acompanhado por equipas técnicas devidamente habilitadas e por equipas educativas aptas para uma prestação adequada dos cuidados.

O decreto-lei nº 164/2019 pretende ainda reforçar a necessidade de um acolhimento residencial que seja capaz de intervir adequadamente nas necessidades físicas, psíquicas, emocionais, educacionais, através de relações afetivas seguras, promovendo competências sociais e pessoais nas crianças/jovens para uma vida autónoma e/ou condições para o regresso à família. Além disso prevê a seleção e formação de profissionais que trabalham no acolhimento residencial como importante fator de sucesso na relação destes com as crianças/jovens acolhidos devendo estes recursos humanos ser permanentes, favorecendo-se ainda a integração das crianças/jovens em atividades na comunidade onde estão inseridos (Almeida, Fernandes & Peixoto, 2021).

Na Secção II do regulamento, art.º 14º vêm expressas as fases do Acolhimento Residencial: a) Preparação, acolhimento e avaliação diagnóstica; b) Elaboração e concretização do plano de intervenção individual; c) Execução e avaliação; d) Revisão da medida; e) Cessação do acolhimento.

Com a última alteração da LPCJP pela Lei nº 26/2018 de 5 de julho, é considerada Criança ou Jovem a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional; e a alteração da Lei nº 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”.

As casas de acolhimento deixam de se organizar segundo a duração de acolhimento (anteriormente designadas por Lares de Infância e Juventude e Casas de Acolhimento Temporário) e passam a organizar-se por unidades especializadas, designadamente:

- a) Casas de acolhimento para resposta em situações de emergência;
- b) Casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher;
- c) Apartamentos de autonomização para o apoio e promoção de autonomia dos jovens (artigo 50º, LPCJP).

A criança e o jovem acolhidos em instituição, ou que beneficiem da medida de promoção de proteção de acolhimento familiar, têm, em especial, os seguintes direitos:

- a) Manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção;
- b) Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas;
- c) Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação;
- d) Ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, em todos os assuntos do seu interesse, que incluem os respeitantes à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção e ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento;
- e) Receber dinheiro de bolso;
- f) A inviolabilidade da correspondência;
- g) Não ser transferido da casa de acolhimento ou da família de acolhimento, salvo quando essa decisão corresponda ao seu superior interesse;
- h) Contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado;
- i) Ser acolhido, sempre que possível, em casa de acolhimento ou família de acolhimento próxima do seu contexto familiar e social de origem, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar;
- j) Não ser separado de outros irmãos acolhidos, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar.

k) Nas condições referidas no n.º 2 do artigo 3.º, obter autorização de residência em Portugal e o processo de naturalização, nos termos do n.º 3 do artigo 6.º da Lei n.º 37/81, de 3 de outubro.

1.3.2. Fatores de Risco e Proteção no Acolhimento Residencial

Ainda que o Acolhimento Residencial seja uma medida de promoção e proteção, e que por isso apresente fatores protetores, também apresenta fatores de risco e diversos estudos têm sido realizados neste âmbito.

De acordo com a literatura, a entrada numa instituição pode ser vivida como uma perda, abandono ou rejeição do seio familiar (ao implicar o confronto com a realidade de negligência dos pais) que por muito disfuncional que seja, pertence ao mundo do jovem (Matos & Mota, 2008) e, por isso, a permanência longe do contexto familiar pode atuar como mais uma violência para as crianças que passaram por situações de fragilidade ao longo do seu desenvolvimento.

Até porque o tempo de institucionalização pode influenciar a rede de apoio, especialmente quanto à perceção de proximidade e qualidade das relações e menor número de contactos da rede apoio (Siqueira e Dell'Aglio, 2010). Segundo Campos et al. (2019), os adolescentes em Acolhimento Residencial têm uma rede de apoio social mais pobre, e adicionalmente têm um elevado nível de problemas de saúde mental, e um menor desempenho escolar.

Na mesma direção, Berridge et al. (2020) concluíram que quando comparadas com crianças em famílias de origem, o bem-estar das crianças em acolhimento é significativamente menor e são mais propensas ao absentismo e ao abandono escolar, e a institucionalização pode culminar no agravamento ou início de comportamentos desviantes, de problemas de saúde e depressão, acarretando dificuldades na adaptação positiva.

Para além disso, a institucionalização prolongada e precoce pode ser um fator de risco para o importante ajustamento e desenvolvimento psicológico da criança (Pereira et. al., 2020) e pode trazer graves prejuízos ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos na vida adulta (Sigal et al., 2003). Assim como também se verificou no estudo de Torres et. al (2012) que as crianças institucionalizadas têm altas pontuações de comportamento agressivo, dificuldades ao nível psicológico e no desenvolvimento da linguagem.

Relativamente aos fatores de proteção no AR, diversos estudos têm apresentado resultados que indicam que mesmo com experiências traumáticas as crianças e jovens conseguem desenvolver laços, sendo que um dos fatores protetivos e desencadeantes da

resiliência é o facto de existir oportunidade para a formação de novos laços que possam servir de recursos de apoio e de novas identificações para a reintegração das disrupções nas interações precoces tanto com pares, como com adultos (Dalbem & Dell'Aglio, 2008). Little et al. (2005) também apontam que as relações positivas entre os profissionais e as crianças/jovens, durante e após o acolhimento, são aspetos potencialmente capazes de facilitar uma organização interna das experiências e de promover um desenvolvimento psicossocial e emocional adaptado.

Carvalho e Manita (2010) verificaram que, após um período de adaptação inicial, as crianças acolhidas revelaram uma perceção positiva em relação à vida na instituição e uma valorização positiva da instituição enquanto lar que os acolhe, o que poderá estar relacionado ao facto de no acolhimento residencial as crianças/jovens terem acesso a condições que não teriam se estivessem com as suas famílias, educação, lazer, vestuário (Siqueira e Dell'Aglio, 2010) e, porque na casa de acolhimento estão mais envolvidos em desportos, atividades extracurriculares, e tarefas domésticas (Campos et. al., 2019). Em consonância, num inquérito de bem-estar a crianças e jovens institucionalizadas em geral as crianças relataram estar satisfeitas com a sua experiência na casa de acolhimento, e recuperaram as suas competências relacionais e reduziram comportamentos problemáticos (Carrà, 2012).

Segundo Weber (2007) crianças/adolescentes institucionalizados que vivem num ambiente com rotinas e regras claras, podem promover o seu repertório emocional, cognitivo e comportamental, o que facilita o seu desempenho escolar e social.

1.3.3. Dados Estatísticos

Segundo o relatório CASA no ano de 2022, estavam acolhidas 6347 crianças e jovens (menos 27 que no ano de 2021). Das 6347 crianças e jovens em acolhimento a 1 de novembro de 2022, 84% estavam em casas de acolhimento e 3,6% em famílias de acolhimento.

A maioria com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (2038) mas um número significativo de crianças entre os 6 e os 9 anos (616) e entre os 0-3 anos (604). No entanto, é o conjunto dos jovens com mais de 12 anos que representam um peso de 65% das situações de acolhimento. À semelhança dos anos anteriores mantém-se a prevalência de crianças e jovens do sexo masculino (52%) face ao sexo feminino (48%).

Comparativamente com 2021, no ano de 2022 verificou-se a manutenção da prevalência do número de crianças e jovens em acolhimento generalista, nomeadamente em lares de infância e juventude (57,5%) e em centros de acolhimento temporário (26,7%).

Também é notório a mudança significativa do perfil e das dificuldades das crianças e jovens em acolhimento, o que se configura num desafio à capacidade de reposta do sistema residencial e dos seus profissionais. Os dados estatísticos têm vindo a demonstrar a complexidade com o crescente número de crianças/ jovens com problemas em torno da saúde mental, psicológico ou pedopsiquiátrico, comportamentos agressivos e antissociais.

As problemáticas comportamentais são as mais expressivas 25% (1590), sendo este comportamento mais predominante nos rapazes 60,8% do que nas raparigas (39,2%). A faixa etária onde se verifica maior incidência dos problemas de comportamento é a dos 15 aos 17 anos (48%).

Ao nível da saúde e face às necessidades diagnosticadas, 37,9 % das crianças e jovens beneficiam de acompanhamento psicológico regular e 26,7% das crianças e jovens são seguidas em consultas regulares de pedopsiquiatria ou de psiquiatria e ainda 28,2% fazem medicação do foro psicológico. Todas estas percentagens revelaram uma subida relativamente ao ano de 2021.

Das 6347 crianças e jovens acolhidas os distritos de Lisboa e Porto são os que apresentam o maior número de crianças e jovens em acolhimento, 1303 e 1011 respetivamente. Sendo que Santarém apresenta 318 crianças e jovens (Relatório CASA, 2022).

O Acolhimento Residencial continua a ser a resposta social com maior ênfase na área da infância e juventude, sabemos que esta é uma resposta essencial para garantir a sua segurança e proteção perante situações de risco e perigo, mas será que este tipo de resposta se mantém atual face às necessidades desenvolvimento e bem-estar da criança/ jovem? E o que os jovens dizem sobre o acolhimento residencial?

Numa audição a 2823 jovens acolhidos, entre os 15 e os 17 anos de idade, foi possível verificar a sua perceção sobre algumas categorias, tendo sido identificados por estes os seguintes direitos percecionados como mais positivos: 78% dos jovens sentem que quando têm um problema um adulto da casa os ajudará a resolvê-lo; os jovens sabem as razões pelas quais estão acolhidos e que falam com eles sobre isso; 75% dos jovens têm conhecimento que um dia vão sair da casa e consideram que falam com eles sobre isso; 74% dos jovens gostam das atividades que fazem; 73% conhecem as regras da casa; 70% dos jovens consideram que os adultos da casa onde se encontram os ouvem com atenção e que têm em conta a sua opinião quando são tomadas decisões e que essas mesmas opiniões são transmitidas à CPCJ/ Tribunal (Relatório CASA, 2021).

Capítulo II - O Suporte Social em crianças e jovens em Acolhimento Residencial

Reconhece-se que as crianças e jovens em Acolhimento Residencial, privadas do seu ambiente familiar, vindas de experiências traumáticas, carentes de amor, afeto, e autoestima necessitam sobretudo de alguém que assuma o compromisso de preencher esses vazios e reparar as falhas e de uma Casa onde se sintam seguros e cuidados.

Partindo do pressuposto que é na relação com o outro, na (re)construção do vínculo, que a criança/jovem adquire a autoestima, o autoconceito e a segurança para voltar a confiar, a relação com a equipa técnica e educativa, com os pares, com a família e com a comunidade assume um papel principal.

Face a estas questões, neste capítulo apresenta-se primariamente o conceito de suporte social e os princípios a si inerentes, a rede formal e informal no contexto social e relacional da criança/jovem. Por fim, procura-se dar alguns exemplos de projetos complementares à intervenção em contexto de acolhimento e apresenta-se o Projeto D´AR-TE.

2.1. O conceito de suporte social

Na mudança de paradigma do Acolhimento Residencial concebido como um orfanato ou internato, no qual o objetivo era exclusivamente assegurar as necessidades básicas das crianças/jovens para um Acolhimento Residencial mais humanizado que acrescentava à satisfação das necessidades físicas a importância das necessidades emocionais e sociais das crianças e jovens, o suporte social começou a ganhar relevo na literatura. Na década de 70, Caplan (1974), Cassel (1974) e Cobb (1976) colocaram o suporte social como um dos alvos preferidos da intervenção social.

Segundo Cobb (1976), o suporte social pode ser definido como a informação que leva o sujeito a acreditar que ele é cuidado, amado, estimado, e membro de uma rede de obrigações mútuas, evidenciando que as interações de apoio entre as pessoas são protetoras contra as consequências do stress. Para Sarason et. al. (1983, p. 127, cit. por Ribeiro, 1999), o suporte social é definido *como “a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós”* (p. 547).

Mais recentemente Ornelas et. al. (2019) definem o suporte social como *“um construto multidimensional que abarca componentes estruturais e funcionais e que ocorre no âmbito de*

um processo de interação, onde tem o potencial de facilitar a forma como o individuo lida com determinado evento da vida e se adapta a desafios e experiências” (p. 171).

Cramer, Henderson e Scott (1977) distinguem suporte social recebido de suporte social percebido. O suporte social recebido é aquele que é recebido por alguém (Ribeiro, 1999). O suporte social percebido refere-se ao suporte que a pessoa percebe como disponível para ela (Ribeiro, 1999). O suporte social percebido/percebido relaciona-se com a avaliação das relações individuais do suporte e do comportamento que ocorre nessas relações, assumindo formas de satisfação, respeito e envolvimento (Ornelas, 1994).

Sobre a percepção do suporte social recebido, dados relativamente às diferenças na percepção de suporte social entre crianças e jovens com e sem história de maus-tratos sugerem que crianças e jovens com história de maus-tratos apresentam menores níveis de percepção de suporte social (Muller, Gratmas & Baker, 2008).

Para Bowling (1997), suporte social pode ser definido como um processo interativo no qual ajudas de ordem emocional, instrumental ou financeira são obtidas de redes sociais.

E neste sentido, Ferreira & Magalhães (2019) defendem que existem 4 tipos de suporte social relacionados com o conteúdo envolvido no suporte social, nomeadamente, emocional, instrumental, informacional e avaliativo, sendo que, o suporte emocional caracteriza-se por aspetos como a confiança, empatia, amor, disponibilidade por parte de alguém em ouvir e providenciar sentimentos de aceitação quando a outra pessoa está a experienciar dificuldades. O suporte instrumental refere-se ao apoio de caráter mais prático (ex. empréstimo de dinheiro, ajuda nas tarefas domésticas, disponibilização de transportes). O suporte informacional envolve conselhos, disponibilização de informação que possa auxiliar na definição, compreensão e nas estratégias de coping com vista à resolução de problemas (facultar informação acerca de recursos comunitários disponíveis). O suporte avaliativo envolve providenciar feedback ao individuo (Calheiros & Paulino, 2007; Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000; Fierloos et al, 2022; Langford et al. 1997; Malecki & Demaray, 2003; Schwarzer & Knoll, 2007; Semmer et al., 2008; Wills & Shinar, 2000).

Com evidência na literatura, o suporte social tem um potencial protetivo e promotor. Diversos estudos têm demonstrado que o suporte social é um fator de recurso para lidar com o stress, sendo importante para a manutenção da saúde (Schwarzer & Knoll, 2007), tendo como consequências positivas a diminuição da ansiedade e depressão e o aumento da auto-estima, autoconceito, das competências pessoais (Barrera & Prellow, 2000) e do bem-estar psicológico (Langford et al. 1997), constituindo-se como fundamental para crianças e jovens

em risco que se encontrem em situações de vida stressantes (Lopes & Moleiro, 2012). A cada uma destas dimensões estão associados benefícios para as crianças e jovens.

O suporte emocional contribui para o incremento da autoestima, a modificação da avaliação de ameaça dos eventos de vida, a redução da ansiedade e depressão e potencia a adoção de estratégias de coping adaptativas. O suporte instrumental, por sua vez, contribui para a resolução de problemas práticos e de rotina, permitindo maior disponibilidade de tempo para a adoção de estratégias de coping adequadas às exigências. O suporte informacional permite um aumento da quantidade de informações disponíveis para o indivíduo que lhe poderão ser úteis e a obtenção de serviços necessários, e o suporte avaliativo potencia a aceitação de sentimentos e fornece comparações favoráveis (Wills & Shinar, 2000, p. 89).

Assim, e de acordo com Ornelas et. al. (2019),

O suporte emocional (escuta empática, manifestação de preocupação e tranquilização), o suporte instrumental (disponibilização de ajuda material ou comportamental face a um problema); o suporte informativo (dar orientações e/ou feedback para a resolução de problemas); e o suporte de estima (comunicação de que a pessoa é aceite, valorizada e estimada) são dimensões centrais na intervenção em acolhimento residencial com crianças/jovens (p. 172).

Nas relações interpessoais os episódios de apoio envolvem frequentemente vários tipos de suporte. Semmer et al. (2008) concluíram que 70% das situações instrumentais eram considerados úteis devido ao significado emocional que lhes foi atribuído pelo destinatário do apoio, ressaltando a importância do apoio emocional. Se pensarmos, por exemplo, na tarefa de ajudar a criança/jovem nos seus trabalhos da escola para além da ajuda instrumental tangível de fazer os trabalhos a criança /jovem pode sentir que o educador investiu tempo para fazer isto comigo e aqui está também presente o suporte emocional.

A rede social definida com o conjunto de pessoas que providenciam assistência e proteção ao indivíduo constitui a estrutura do processo interativo, cuja função é a provisão de suporte social (Langford et al., 1997).

Portanto, o suporte social pode ainda ser distinguido por duas fontes de suporte: informal e formal. A fonte informal inclui os familiares, amigos, vizinhos, padres e os grupos sociais como os clubes de escuteiros, Igreja que são apoio em atividades do dia-a-dia como resposta aos acontecimentos da vida (Ribeiro, 1999). A fonte formal integra os hospitais, serviços de saúde como os médicos, psicólogos que se encontram disponíveis para auxiliar as pessoas necessitadas (Ribeiro, 1999), sendo que, no caso de uma casa de acolhimento, integra-se na rede social as pessoas com quem as crianças convivem na instituição, tendo estas um papel fundamental no seu desenvolvimento.

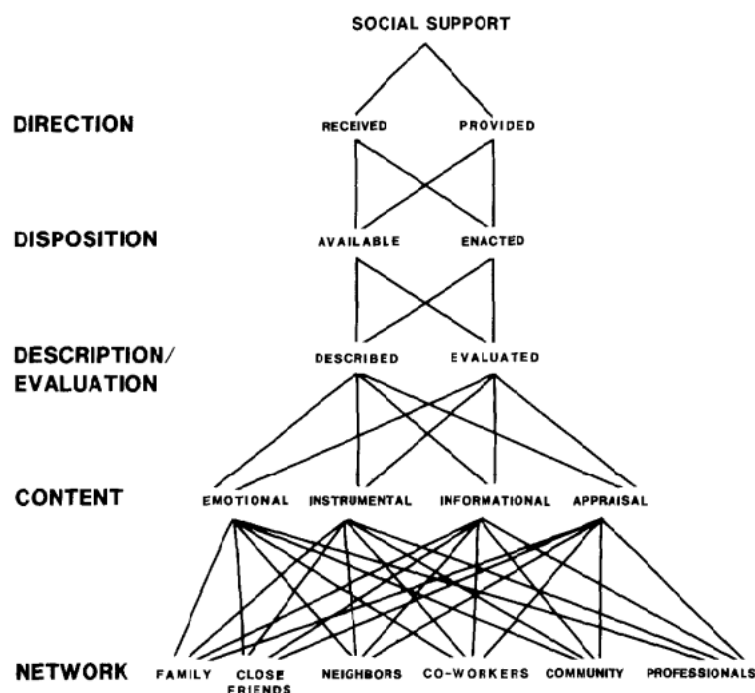


Figura 1- Dimensões do Suporte Social (Tardy, 1985)

Em 1985, Tardy propõe um modelo explicativo do suporte social, na tentativa de organizar as diferenças entre as diversas abordagens adotadas por vários autores. Deste modo, o autor contemplou cinco dimensões que são interdependentes e que para ele são elementos principais do suporte social, nomeadamente, a direção, a disposição, a descrição/avaliação, o conteúdo e a rede. Como é possível verificar na figura acima, a direção indica se o suporte social é dado a alguém ou se é recebido pelo próprio. A disposição diz respeito ao tipo de apoio a que efetivamente se tem acesso indicando os recursos do suporte em qualidade e quantidade. A descrição/avaliação como o próprio nome indica consiste numa avaliação sobre o suporte que recebem e uma descrição desse mesmo suporte. O conteúdo pode assumir um caráter emocional, instrumental, informativo e/ou avaliativo como visto acima. Por fim, a última dimensão diz respeito à fonte ou ao membro da rede de onde provém o apoio.

Ferreira et al. (2023) concluíram num estudo comparativo realizado com crianças e jovens em diferentes tipologias familiares e em acolhimento residencial que as crianças e jovens em acolhimento residencial percecionaram menor suporte social pelos pares do que as demais e também percecionaram menor suporte social familiar do que as crianças e jovens que viviam em famílias nucleares intactas, o que revelou a importância de garantir suporte social adequado em crianças/jovens especialmente às integradas em Acolhimento Residencial.

Ademais, Degner et al. (2014) referem que o suporte social percebido pelos jovens em acolhimento é uma dimensão fundamental do seu funcionamento, sobretudo em situações de maior stress e vulnerabilidade, sendo as dimensões reciprocidade e confiança as que emergem como decisivas nas relações de suporte.

2.2. Suporte social informal: Relações de suporte das crianças/jovens com a sua família e pares

“O que mais importa para o bem-estar psicológico dos filhos não é o tipo de família, mas sim a qualidade da vida familiar” (Golombok, 2006, p. 192).

Sabemos, pois, que a presença de vinculação na Família não representa necessariamente qualidade de vinculação.

Embora as crianças e jovens residencializadas tenham vivenciado situações de maus-tratos e de negligência no contexto familiar, a sua família continua a ser (para a grande maioria das crianças/jovens) a “casa” onde procuram suporte.

Ainda que na instituição seja importante que as crianças e jovens sintam o suporte social por parte dos pais e por parte da restante família biológica alargada, o que é validado pelo estudo elaborado por Siqueira e Dell’Aglío (2010), efetivamente grande parte das crianças e jovens institucionalizados atribuem qualidades positivas à sua família, mantém uma visão positiva e otimista da mesma, deixando para segundo plano os pontos negativos e os fatores que levaram à institucionalização.

Não é por a criança/jovem integrar uma instituição de acolhimento que ela deixa de ter família biológica e, sobretudo, a intervenção sobre a parentalidade participativa e consciente deve ser trabalhada.

Num estudo de Siqueira, Tubino, Schwarz e Dell’Aglío (2009) acerca da perceção de crianças e jovens em acolhimento residencial sobre as suas figuras parentais, a família, na maioria dos casos, foi percebida como próxima e uma importante, se não a principal, fonte de apoio dos participantes. Arteaga & Dell Valle (2003) referem que os adolescentes têm mais confiança em partilhar os seus problemas com a mãe e com os grupos de amigos.

Por isso, na possibilidade dos contactos com a família, uma relação adequada com os pais auxilia a compreensão/gestão das emoções e o desenvolvimento de uma perceção positiva de si mesmo, e a cooperação entre a família e a instituição está positivamente

relacionada com a autonomia da criança ou jovem e a sua adaptação à instituição (Manso et al., 2011).

No entanto, embora o envolvimento das famílias nas instituições possa beneficiar o sentimento de pertença e favorecer o impacto positivo da institucionalização, também pode ao invés gerar alguns riscos, incluindo a possibilidade de o comportamento imprevisível dos familiares dececionar a criança/jovem; de confronto entre a família e os funcionários da instituição; e do efeito indesejado de modelagem em relação aos comportamentos desviantes das famílias (Nickerson et al., 2006).

Por isso, a intervenção familiar no contexto de acolhimento residencial é fundamental para a (re)construção da noção de família e dos laços familiares para a criança/jovem, mesmo que isso venha a resultar num projeto de autonomização em detrimento do retorno à família de origem ou até inclusivamente, na assunção de um corte entre criança ou jovem em família (Cruz & Carvalho, 2015).

As relações de amizade são, depois das relações familiares, as que mais influenciam a perceção de bem-estar, principalmente na adolescência (Goswani, 2012).

Os pares são uma importante fonte de aceitação, e durante a adolescência os pares tornam-se mais salientes, o que é explicado pela necessidade de autonomia e independência. As relações entre pares são mais iguais, menos controladoras, e menos julgadoras do que as relações com os pais e outros adultos. Em particular, os amigos são importantes para o sentimento de pertença (Freitas, 2014; Martins & Simões, 2019) uma vez que são o tipo mais próximo de relações sociais voluntárias e recíprocas (Lorijin et al., 2021).

Miklikowska et al. (2022) defendem que para um desenvolvimento ótimo da empatia⁴ não basta simplesmente ter amigos, mas sim amigos empáticos, ou seja, o impacto positivo das amizades pode ajudar a desenvolver as suas capacidades interpessoais, no sentido em que as interações repetidas com amigos empáticos proporcionam oportunidades para a modelação e observação da preocupação empática. Por exemplo quando um amigo é empático com o outro (ao revelar-se preocupado) essa resposta é sentida como um apoio ou suporte o que pode reforçar o laço de amizade e aumentar a probabilidade de resposta empática futura com outros amigos. Por outro lado, também é útil para a capacidade de compreender os pontos de vista dos outros, seus sentimentos e atitudes.

No entanto, o mundo social das crianças e jovens em acolhimento residencial torna-se mais restrito, sendo que a sua rede de apoio passa a ser na sua maioria as pessoas

⁴ Empathy is a 'social glue' that facilitates lasting relationships, good relational communication, and successful conflict management. – Miklikowska et al. (2022, p.3).

pertencentes à instituição (Collins, Spencer & Ward, 2010). Os adolescentes em contexto residencial incluem uma média de quatro amigos na sua rede social pessoal, sendo que dois deles fazem parte da própria instituição (Bravo & Del Valle, 2003).

As relações entre pares no acolhimento residencial, estabelecem-se de forma semelhante aos laços primários em que há uma busca por conforto e segurança na interação entre as crianças mais novas e as mais velhas, e de cumplicidade e reciprocidade entre os que são maiores e de idades próximas, sendo que estes se passam a constituir com uma figura de vínculo, evidenciando que as relações entre pares são importantes para o processo de adaptação e para o incremento da resiliência (Dalbem & Dell'Aglio, 2008, p.38) e representam um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de proximidade relacional (Mota & Matos, 2010). A interação grupal promove a troca de experiências emocionais positivas e a compreensão de estruturas sociais (Pereira et al., 2000; Cunha et al., 2015). O grupo de pares, na infância e adolescência, possibilita aos sujeitos o desenvolvimento da segurança emocional e autoestima, transmitindo-lhes o sentimento de lealdade, afeto e pertença (Soares, 2022).

O grupo de pares está sobretudo presente na escola, mas estas relações tendem a estreitar-se mais quando as crianças/ jovens sentem que vivenciam situações semelhantes como é o caso dentro da instituição. E dentro da instituição os pares são bastante significativos, muitas vezes para o bem e para o mal, mas em geral são intermediários na relação entre as crianças/ jovens e a instituição (Mota, 2021).

Não obstante, estas relações também podem apresentar conflitos e dar origem a situações-problema (Quintãns et. al, 2010) como comportamento abusivo dos mais velhos para os mais novos, comportamentos agressivos e de disputa, o que é de antecipar uma vez que partilham os mesmos espaços, e têm modelos de relacionamento desajustados (Alberto, 2021). E apesar de serem relevantes para o desenvolvimento psicoafectivo e social, estas relações geralmente são de pouca durabilidade e consistência (Mota e Matos, 2010).

Recentemente, Wang (2023) estudou a correlação entre abusos infantis e depressão nos adolescentes e o valor do suporte social e de amizades de qualidade. Os maus-tratos infantis podem, como vimos, anteriormente deixar nas crianças e jovens consequências como a depressão e, portanto, graus mais elevados de apoio social e a qualidade da amizade pode diminuir os efeitos dos maus-tratos e da depressão.

Assim sendo, uma boa relação com a família e com os pares está associada a uma maior competência do adolescente ao nível social e emocional. Jovens com estas

competências são assim mais solidários e têm uma maior probabilidade de apresentarem mais comportamentos pró-sociais e de serem menos agressivos (Laible, 2007).

2.3. Suporte social formal: Relação de suporte das crianças/jovens com a equipa da CAR

John Bowlby e Mary Ainsworth, clínicos da psicologia infantil do séc. XX deram um grande contributo sobre a qualidade das experiências relacionais precoces das crianças e jovens e sobre as diferenças individuais na vinculação da primeira infância.

A Teoria da Vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988) defende a importância da figura principal de vinculação como uma base segura onde a criança a partir de interações repetidas com quem lhe presta os cuidados primários desenvolve conhecimentos e expectativas sobre o modo como essa figura responde e é acessível aos seus pedidos de proximidade e proteção. À medida que a procura de proximidade, de segurança, de proteção da figura de referência vai sendo correspondida de forma satisfatória, maior o potencial de desenvolvimento de uma base segura. Embora não de forma causal, uma base segura permite às crianças e jovens desenvolver confiança para a exploração e encontrar maior equilíbrio para situações adversas (Mota, 2021) e para a construção do autoconceito, da autoestima, do desenvolvimento emocional, social e cognitivo (McLean, 2013).

Problemas no estabelecimento desta relação, resulta numa vinculação insegura potencialmente caracterizada por padrões de comportamento desajustados e em dificuldades na regulação emocional da criança. Bowlby (1988) propõe, que o trauma e os maus-tratos vividos em idade precoce são transformados em modelos de representação interna das interações sociais e de representação do próprio sujeito. Porém, esta vinculação não é determinante ao longo do desenvolvimento, existindo um potencial de mudança interna e de possibilidade de ajudar a criança/jovem a reorganizar o seu património afetivo.

Bowlby (1981, 1984) também sugeriu que as repercussões da institucionalização podem ser diminuídas pela prestação de cuidados muito próximos daqueles que a criança/jovem “deveria” receber da sua figura materna. Assim, as relações com os profissionais das Instituições funcionam como um fator importante na melhoria dos fatores emocionais e comportamentais em adolescentes institucionalizados (Balhau, 2011, p.3).

Apesar de as crianças que vivem em acolhimento residencial ou familiar terem uma maior probabilidade de apresentar um estilo de vinculação insegura do que as crianças que vivem com os seus pais-biológicos (Lionetti et al., 2015), ainda assim, a relação com os

cuidadores substitutos no contexto de acolhimento residencial e qualidade dessa mesma vinculação revela associar-se à diminuição dos sintomas de internalização das crianças (como ansiedade, depressão, entre outros) (Chesmore et. al, 2017).

De igual modo, as relações positivas percebidas entre os jovens em acolhimento residencial, os seus professores e os profissionais da instituição demonstraram ser promotoras de resiliência nos jovens (Mota, 2021; Drapeau et. al, 2007), e em consequência contribuir para o seu bem-estar percebido (Mota & Matos, 2015).

O termo resiliência não pode ser encarado simplesmente como sinónimo de resistência, mas antes uma atitude mais positiva e a possibilidade o individuo construir novos caminhos, de retomar o seu desenvolvimento a partir da rutura e refazer-se a si mesmo, apesar das condições de adversidade experienciadas (Garmezy,1991).

Retomando a perspetiva de Bowlby, as crianças e jovens em acolhimento residencial apresentam uma fragilidade interpessoal e intrapessoal, como a baixa autoestima, insegurança emocional e inconsistência no suporte afetivo derivado da pobreza dos relacionamentos anteriores e os conceitos de vulnerabilidade e resiliência ajudam a compreender o seu mundo interno. E dito isso, pretende-se assim, que face aos contínuos desafios, os cuidadores se constituam como bases seguras para as crianças e jovens se conhecerem a si e ao mundo e que lhes permitam uma maior adaptação. Mota e Matos (2010) defendem esta ideia, destacando a importância dos funcionários da instituição no desenvolvimento de competências sociais, principalmente na capacidade de autocontrolo (desenvolvimento dos limites externos e internos), sendo mais uma vez o seu papel associado ao papel parental como consequência da possibilidade de contenção dos sentimentos das crianças e jovens e do ambiente securizante que vivenciam.

De facto, perante a vulnerabilidade às adversidades/fatores de risco, os fatores protetores, como uma relação continuada com cuidadores sensíveis e disponíveis capazes de conter e ajudar a integrar o sofrimento das C/J são determinantes no processo de resiliência e de reconciliação com a vivência desorganizada (Mota & Matos, 2021).

Embora escassos, alguns estudos nacionais e internacionais permitem validar o impacto da qualidade das relações estabelecidas entre cuidadores e crianças/jovens em acolhimento residencial para o bem-estar psicológico, emocional, físico e social destes.

Beam (2002) concluiu que os jovens frequentemente reconhecem a existência de um adulto não familiar com quem estabelecem gradualmente uma relação de qualidade, pautada pelo respeito, pelo baixo conflito e pelos diversos tipos de suporte, permitindo-lhes ainda

usufruir de um ambiente relacional saudável para o desenvolvimento e qualitativamente diferente daquele que é construído junto dos familiares e dos pares.

O estudo de Ornelas et al., 2019 realizado a 94 jovens acolhidos em 22 residências de acolhimento na grande Lisboa permitiu apurar que uma maior perceção de suporte emocional/relacional e uma maior satisfação com o suporte social formal parecem contribuir para um melhor ajustamento psicossocial (no que se refere aos problemas de controlo de raiva), e para um maior bem-estar psicológico dos jovens (no que se refere à autonomia e perspetiva de futuro).

Martín e González (2007) também analisaram a qualidade do acolhimento residencial a partir do ponto de vista de 36 jovens acolhidos e a relação com os cuidadores foi a dimensão que mais relacionam com a qualidade do serviço que recebem.

Southwell & Fraser (2010) identificaram, relativamente à satisfação relatada pelas próprias crianças entre os 6 e os 18 anos de idade em Acolhimento Residencial, que as dimensões de segurança e proteção percebidas, bem como o apoio dos trabalhadores residenciais destacavam-se positivamente. Igualmente, num estudo desenvolvido por Dell Valle, Bravo, Martinez & Santos (2012), detetou-se que as crianças e jovens tinham um elevado grau de satisfação global com a segurança e os cuidados prestados pelos cuidadores.

Num estudo de Pérez-García et al. (2019) aplicaram-se entrevistas a 209 jovens entre os 11 e os 20 anos de idade em estabelecimentos residenciais em Espanha sobre o seu grau de satisfação com os cuidados que recebem através de diversos parâmetros, nomeadamente relacionados com a relação com os cuidadores, exemplo “sentir-se amado”, “confiança”, “lições úteis”, “ajuda com problemas”, “demonstrações de afeto”, “respeito”, “bom humor”, “apoio”, “preocupação”, “atividades de lazer partilhadas”. Como resultado, foi salientado a vinculação e a relação afetiva com a equipa educativa, “apoiam-nos sempre e estão presentes quando passamos por uma fase difícil, também nos aconselham”, tendo sido também verificado que todos os jovens têm uma ligação excelente com pelo menos um educador. A relação pessoal com a equipa educativa e o apoio que dela recebem é notável e os jovens reconhecem esse apoio como um fator importante para a sua mudança e desenvolvimento pessoal, *“cresce-se, aprendem-se valores; têm-se outros pontos de vista, recebem-se conselhos que noutras circunstâncias não se receberiam, aprende-se a valorizar o que se tem”* (p. 324). Com menor pontuação foram apontadas as consequências educativas, ou seja, quer as punições quer os reforços positivos.

Para além desta conclusões gerais, o estudo também tem um cariz comparativo entre jovens em diferente programas, jovens com em cuidados terapêuticos para problemas

comportamentais, jovens sem nenhum perfil específico e jovens em transição para autonomia de vida e estes últimos apontam que a melhor parte do acolhimento residencial, embora a equipa educativa também tenha uma significativa percentagem de relevo, são os recursos materiais (subsídio mensal, refeições, material escolar, lazer, possibilidade de financiar os estudos e aspetos físicos (quarto, decoração etc) os que apresentam maior pontuação dada por estes (Pérez-García et al., 2019).

Num outro estudo, desenvolvido por Lausten & Frederiksen (2016), foi realizado um inquérito a 1400 crianças em cuidados residenciais na Dinamarca sobre o sentimento subjetivo de amor (sendo que os principais fatores moderadores do sentimento de amor são o sentimento de segurança e o sentimento de apoio/suporte social). As perguntas -chave eram: “Sentes que os seus cuidadores o amam?”; Podes confiar que o teu cuidador te ouvirá? Podes obter conselhos do teu cuidador, se necessário? Podes contar com a ajuda do teu cuidador se precisares?”. 48% das crianças em lares residenciais e 58% das em lares sociopedagógicos sentem-se amadas. As crianças em famílias de acolhimento são as que se sentem mais amadas (87%) o que seria de esperar face a um ambiente institucional onde os cuidados são compartilhados e o tempo para o afeto é colocado por vezes de parte devido às tarefas, à satisfação das necessidades básicas e aos objetivos das residências.

O fator que mais contribui para que uma criança se sinta amada pelo seu cuidador quando vive em acolhimento residencial é ter um elevado apoio social, ou seja, se o cuidador prestar confiança, orientação e ter responsabilidade, aumenta a probabilidade de a criança se sentir amada mais sete vezes. Além disso, a sensação de estar seguro, de ter um bom estado de saúde mental e de se sentir amado pelos pais biológicos aumenta a probabilidade de se sentir amado pelos prestadores de cuidados duas a duas vezes e meia.

Também importa esclarecer que Amor não é apenas afeto e carinho, é saber dar e tirar, criar limites internos de respeito por si e ajudar a perceber o exterior num processo continuado de tolerância.

No caso dos monitores que, na instituição, convivem com as crianças e jovens por períodos mais extensos de tempo, estando presentes e prestando apoio na realização de atividades domésticas e mesmo íntimas (rotinas de higiene, alimentação e sono) estes assumem um papel central, sendo considerados modelos de identificação que adotam um papel protetor e promotor do desenvolvimento, saúde e bem-estar (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Num estudo desenvolvido por Patrício e Calheiros (2011) realizado a 21 jovens em situação de acolhimento residencial com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos,

sendo 52% do sexo feminino foi identificado várias dimensões entre elas as relações familiares e sociais dos jovens, o qual foi concluído que os jovens identificaram ter uma melhor relação com os educadores (48,2%) e o grupo de pares (37,5%), seguidas dos técnicos (Psicólogos e Assistentes Sociais) (8,3%) e da família (6%).

No contexto do Acolhimento Residencial, é primordial não esquecer que, para além do exercício da sua profissão (e.g, monitor (a), cozinheiro(a), professor (a) os profissionais contactam diretamente e relacionam-se com as crianças e jovens, transmitindo, de forma (in)consciente, modelos de ser e de estar (Alberto, 2021).

A “integração em acolhimento residencial nunca é um processo fácil, salvo raras exceções, sendo que numa fase inicial é esperado que as crianças/jovens resistam a qualquer tentativa de impor ordem e organização nas suas vidas, evidenciando inicialmente um comportamento mais desafiador e inconstante” (Pimentel, 2021, p. 260). A vivência afetiva destas crianças ensinou-os a desconfiar naturalmente dos adultos e em consequência dos pares. Não é simples reverter este sentimento, mas também não é impossível, e por isso é que para além do espaço físico e das condições da casa de acolhimento residencial, o “capital humano” faz toda a diferença.

Com o tempo e o estabelecimento de relações afetivas securizantes, estes receios diminuem, a criança ou jovem reduz as barreiras e começa a aceitar a intervenção do outro, deixando-o entrar na sua vida. Mas só o fará quando sentir confiança e segurança, uma vez que a maioria dos adultos na sua vida falhou e não a protegeu (Pimentel, 2021).

Os adultos que exercem funções numa instituição, assumindo o seu papel de cuidadores são decisivos e responsáveis pela construção de um mundo securizante em cada jovem (Leote & Cruz, 2015) e a promoção da confiança é um fator chave (Hawkins-Rodgers, 2007).

A maioria das crianças/jovens em acolhimento residencial desenvolve uma vinculação insegura, com imagens negativas de si e dos outros, que os preenche de medo de confiar em alguém, e aqui começa a bola de neve difícil de reparar, em que as crianças, jovens parece que lutam para serem rejeitados numa esperança que a rejeição não aconteça e então ou se isolam de tal modo que é impossível falar ou entrar no mundo deles ou por outro lado adotam comportamentos altamente desafiantes e até agressivos tentando todos os limites (Mota, 2021).

A ausência de suporte emocional e os escassos limites internos e externos potenciam vinculações inseguras. Fortes por fora, frágeis por dentro e a ausência de respeito por si

mesmos advém da crença de que não são merecedores de cuidado e tendencialmente projetam todos os sentimentos no exterior (Mota, 2021).

E muitas das vezes falar dos acontecimentos anteriores ao acolhimento gera ansiedade e uma retração na externalização da criança/jovem. A incapacidade de falar sobre o que os faz sofrer, conduz a maioria dos jovens a comportamentos impulsivos e irrefletidos, no seu extremo com recurso à violência, no sentido de extravasar e apaziguar o conflito interior. E crianças e jovens com vivências emocionais desagregadas apresentam um discurso destruturado, negativista e decrescente e a abordagem verbal é empobrecida e reduz-se a muito pouco. Por isso, estas questões apresentam uma dificuldade para os cuidadores, e entender que em determinadas situações a agressividade quer seja ela física ou psicológica constitui para a criança/ jovem uma forma de proteção pode ser um desafio.

Mas este comportamento não pode ser ignorado “uma ausência presente é pior do que uma completa ausência” nem se deve responder à agressão com o mesmo nível pois gerará um mecanismo de bola de neve, de mais violência e conflitualidade que afasta ainda mais as crianças e jovens dos adultos que cuidam de si. Ao invés das sanções e punições, falar com as crianças e jovens sobre a violência e criar mecanismos de prevenção será o caminho.

A comunicação, enquanto processo através do qual se partilham informações, significados e sentimentos entre as pessoas através do intercâmbio de mensagens verbais e não verbais” (Hernández, 2006, p.557), aqui assume um papel precioso, além do espaço e do tempo que é necessário dar à criança/jovem para falar.

A comunicação *“implica no profissional o desenvolvimento de uma relação interpessoal empática, ou seja, que este saiba colocar-se no lugar do outro na relação de ajuda ao sujeito da intervenção social”* (Ferreira, 2011, p. 209). Portanto, são competências comunicacionais a escuta ativa, a resposta empática, a utilização de técnicas de reformulação, de personalização, autorrevelação, confrontação e de ajuda à mudança como a entrevista motivacional, diretamente relacionadas com as atitudes do profissional na aplicação dos seus conhecimentos técnicos: congruência ou autenticidade, consideração positiva incondicional ou aceitação incondicional e compreensão empática (Perez, 1991).

Nesta medida, os adultos são valorizados como as pessoas que proporcionam mais apoio e de forma eficaz, tanto mais quanto mais longa é a relação e lhes são reconhecidas qualidades como a consistência, a autenticidade, o respeito e a manifestação de empatia (Munson et al., 2010) contribuindo decisivamente para o desenvolvimento socio emocional de crianças e jovens.

Um cuidador de referência é uma mais-valia na reorganização emocional, na gestão de conflitos internos, na contenção da raiva e ódio, e na sua canalização para o pensar sobre as dificuldades. Assim, as relações que os jovens acolhidos estabelecem com os seus cuidadores podem oferecer uma ampla gama de apoios consistentes, incluindo a prestação de orientação e aconselhamento, apoio emocional, material/instrumental, funcionando como figuras parentais (Munson et al., 2010).

Os cuidadores assumem um papel de relevância na reconstrução afetiva, recuperação e intervenção, podendo ajudar as crianças e jovens fragilizados a criar pontos de referência (Mota, 2021, p.40). Mas até a criação deste ponto de referência há um longo caminho de intervenção para fazer.

Vicente & Lopes (2021) propõem uma abordagem sistematizada, assente num conjunto de princípios fundamentais de intervenção que preconiza a existência de quatro movimentos progressivos ou evolutivos na relação entre cuidador e a criança/jovem, os quais vão surgindo ao longo do tempo e à medida que a relação entre ambos vai decorrendo:

- Relação adaptativa/ conflitual;
- Relação superficial/ funcional de dependência;
- Relação de confiança que confere autonomia;
- Relação de referência que confere independência;

Aquando da entrada da criança/jovem em acolhimento residencial é estabelecida uma relação de hostilidade, caracterizada por situações de oposição, e mecanismos de defesa (agressividade, não comunicação) das crianças/jovens. Segundo Pimentel (2021, p.258), quando chegam ao acolhimento, as crianças/jovens vêm cheias de medo, receios e um enorme sentimento de culpabilidade: medo criado por mágoas, danos e decepções passadas, mas também medo do que o futuro trará; e culpa pela situação de acolhimento.

O papel do cuidador será o de aferir os mecanismos de resistência e defesa da criança/jovem, compreendê-los no âmbito de um contexto traumático, e descodificar esses padrões e elaborar conteúdos poluídos e desorganizados, transformando-os em algo gerível para a criança/jovem no presente e aproveitável para o futuro.

Face às experiências traumáticas das crianças e jovens os cuidadores têm como tarefa garantir o adequado apoio às crianças e jovens em acolhimento em todos os aspetos das suas vidas e também nos expetáveis situações de conflito.

No primeiro momento pretende-se a contenção, equilíbrio e estabilidade emocional da criança/ jovem, assim a empatia, enquanto “caixa de ferramentas” do cuidador (profissional da relação e da comunicação) e com o propósito da regulação das emoções é fundamental

(Vicente & Lopes, 2021, p. 235), no entanto ressalva-se que a empatia não pode nunca sobrepor-se à responsabilidade e responsabilização (Friedman, 2017).

O segundo momento tem tendência para que se estabeleçam relações superficiais e instrumentais ou funcionais de dependência, ou seja, a criança ou jovem recorre aos adultos cuidadores quase exclusivamente enquanto veículos instrumentais ou funcionais de satisfação das suas necessidades individuais. Aqui é sobretudo importante, a persistência e a coerência no cuidar, isto porque as crianças vêm de um contexto marcado por altos e baixos e de falta de compromisso e de consistência das famílias, portanto e como referem Manso, Rauktis & Boyd, (2008) a partir da coerência pode construir-se uma aliança terapêutica entre criança/jovem e adulto, baseada no suporte, no cuidado, na autenticidade, na maturidade e na responsabilidade (Vicente & Lopes, 2021, p. 236).

Ultrapassados os dois primeiros patamares, poderá começar-se a evidenciar uma recíproca permeabilidade na relação entre criança/jovem e cuidador, sendo nesta altura que ocorrem mudanças significativas e, por isso, potencialmente mais duradouras. Esta consolidação implica a capacidade do cuidador para exercer com autonomia e autoridade as suas funções de cuidador e educador (satisfação das necessidades, acompanhamento escolar e de saúde, realização de tarefas domésticas), num espírito democrático de equidade e numa base de isenção e neutralidade, envolvendo a criança/jovem como recurso participante (Vicente & Lopes, 2021, p. 236).

“A proximidade emocional permite desenvolver a tolerância e o conhecimento mútuo, que ajuda a desarmar as defesas e faculta a liberdade para voltar a confiar” (Matos & Mota, 2021, p. 71).

Por fim, deseja-se alcançar o patamar que maior confere a garantia da intervenção, caracterizado pela incorporação plena dos modelos transmitidos ao longo do processo de desenvolvimento e promoção da autonomia princípio da memória emocional. A construção desta memória, composta pelas experiências da criança/jovem na relação com os profissionais/organizações conflui na edificação da identidade dos primeiros, bem como na garantia de um trabalho qualificado por parte dos segundos- potenciais reprodutores de boas-práticas na execução da autonomia (Vicente & Lopes, 2021, p. 237).

Desta forma, os técnicos das instituições podem tornar-se figuras de referência para os jovens, uma vez que constituem a sua fonte de apoio mais próxima e organizada e proporcionam um ambiente de confiança, segurança e proteção (Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

O culminar desta relação de referência para a criança/ jovem depende do protagonismo e da responsabilidade da própria criança/jovem, do profissional e das organizações.

Assim, uma estrutura sólida em termos de pressupostos relacionais e uma adequada interpretação da realidade, que não se esgota nas paredes da casa de acolhimento, mas que se apoia também, em muito na rede social de apoio (em que se inclui os serviços de saúde, serviços sociais, educacionais, desporto, cultura, família, amigos) e sem a capacidade de a criança jovem de se movimentar nela não será possível a sua inserção social plena.

O desafio no acolhimento é diário e para ajudar a geri-lo e conforme mencionado por Anglin (2004) a criação de um ambiente que promove os interesses das crianças/jovens implica desenvolver de forma consistente as seguintes dinâmicas relacionais: ouvir e responder com respeito; comunicar num quadro para a compreensão; construir relacionamentos; oferecer apoio emocional e desenvolvimental; estabelecer estrutura, rotina e expectativas; inspirar compromissos; desafiar o pensamento e as ações, respeitar o espaço e o tempo pessoal; partilhar poder e tomada de decisões; descobrir o potencial e fornecer recursos (p.180).

De acordo com Gilligan (2000) um objetivo importante para a prestação de cuidados é fornecer as bases para que as crianças criem um “acampamento base” – um lugar ou uma rede para o qual possam regressar para obter apoio. E grande parte desta fundação é construída no dia-a-dia e reside em rotinas e repetições. Smith sublinha a importância do ritmo e dos rituais para criar um ambiente estável, seguro e previsível para as crianças que experimentaram uma grande quantidade de caos (Smith,2009). Através destes ritmos e rituais, a criança e o cuidador encontram um terreno comum sobre o qual podem construir.

Assim, a medida de acolhimento residencial, para além da sua função protetora, deve ser encarada e promovida como uma oportunidade que possa proporcionar ganhos à criança e ao jovem (Santos et al, 2018, p.46). Tolfree (1995) metaforicamente refere que uma casa de acolhimento deve comportar um telhado, que garanta a segurança, saúde, educação, mas deve assentar em raízes que são o ponto de ancoragem, através do sentimento de pertença, de vínculos seguros, construção de identidade e de historicidade, sentimento de conforto, de se ter valor e de se ser amado.

A intervenção de qualidade no acolhimento envolve necessariamente adultos resolvidos que comuniquem de forma entendível e autêntica, de trato afetivo, e que sejam claros na definição dos limites (Vicente & Lopes, 2021, p. 237). No entanto, existem alguns fatores que condicionam a relação entre cuidador e criança/jovem devido a um baixo rácio

cuidador/jovem, além da frequente rotatividade, horários por turnos, baixa remuneração económica, e reduzido investimento formativo, saúde mental (Mota, 2021, p. 97) o que poderá intensificar a ausência de sentimentos de pertença, a baixa autoestima, a privação do espaço pessoal e intimidade e dificuldades no estabelecimento de relações afetivas e estáveis com adultos significativos (Silva & Gaspar, 2019, p.123).

2.4. Intervenção com crianças/jovens em Acolhimento Residencial

Os Projetos e Programas podem funcionar como um importante recurso e instrumento para a intervenção em contexto de acolhimento residencial nomeadamente no domínio da promoção de competências pessoais, sociais e relacionais e na redução de comportamentos agressivos.

A título ilustrativo identificaram-se dois projetos internacionais que constituem uma referência neste campo. O projeto “*Talking and Listening to Children*”, realizado no Reino Unido e que visa explorar como os assistentes sociais comunicam com as crianças e jovens na sua prática diária, identificando as barreiras sentidas e práticas para as ultrapassar e melhorar (Winter et al., 2016). E o Programa CARE (*Children and Residential Experiences*) que foi já desenvolvido em vários contextos de acolhimento residencial com o objetivo de prevenir incidentes comportamentais agressivos ou perigosos e para melhorar a qualidade das instituições de acolhimento quer nos cuidados infantis quer com a gestão do pessoal (Izzo et al., 2020).

Relativamente a Portugal apresenta-se, de seguida, um breve levantamento de alguns projetos e programas realizados em CAR.

Tabela 1- Projetos e Programas de intervenção psicossocial em contexto de AR

Nome do Projeto	Objetivos	Atividades
Programa Gerar Percursos Sociais (GPS) com jovens em AR (Rosa, 2012; Rijo et al. 2007)	Prevenção do comportamento antissocial e a reabilitação de indivíduos com comportamento desviante. Redução de distorções cognitivas, esquemas mal adaptativos precoces, dificuldades de regulação emocional e comportamentos externalizantes em jovens em acolhimento residencial.	Composto por 5 Módulos: Comunicação; Relacionamento Interpessoal; Distorções cognitivas; Significação das emoções e Armadilhas do Passado. Através de jogos de papéis, de construção de histórias, de exercícios de imaginação (estratégias experienciais), de visionamento de vídeos, jogos, entre outras atividades.

Programa Tudo aos Direitos APDES	Promoção da cidadania e dos direitos humanos junto de jovens acolhidos, aumentando a sua participação na instituição. E dotar técnicos e cuidadores com novas competências e estratégias de forma a aumentar a capacidade de estes promoverem a participação dos jovens.	Intervenção semanal, partilha de experiências e conhecimentos.
Projeto Casa do PAI- CAT Fundação Bissaya Barreto (Oliveira, 2021)	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens; capacitação e desenvolvimento afetivo dos progenitores; educação e saúde.	Módulos: Competências Pessoais e Sociais; Componente escolar; Componente familiar; bem-estar e saúde; Preparação para a saída. -Através de 26 Atividades do Alfabeto da Parentalidade Positiva de caráter lúdico, artístico e socialização (exemplo: “Quem é quem?”; “Jogo do Stop”; “Karaoke” e “yoga”. - Definição do Plano de Intervenção Individual: atividades individuais e grupais de foro lúdico e artístico planeadas de acordo com as características de cada criança.
Projeto Surf Salva Camp Cascais (Matos et al., 2016)	Promover a integração social, estimular o desenvolvimento de recursos pessoais (autoestima, autoeficácia e pensamento positivo), promoção do bem-estar e saúde, partilha de valores de segurança nas praias e cidadania social em crianças e jovens integrados em instituições de acolhimento através da prática de surf.	As sessões integravam 1) atividades de promoção de competências sociais e emocionais, 2) atividades de coesão de grupo, 3) aulas de iniciação ao surf, 4) ações de sensibilização para uma cultura de segurança ativa nas praias e 5) formação em técnicas de socorro a náufragos.
Projeto da Convivialidade CAT Centro Social e Paroquial da Madeira (Marques, 2021)	Minimizar a indisciplina, o bullying e a violência. Desenvolver um ambiente que seja seguro, inclusivo e respeitado, através da promoção de um convívio saudável entre as crianças e que proporcione a aprendizagem em grupo. Sensibilização para as regras de convivência; o desenvolvimento de valores humanos de convivência regulados pelos conceitos respeito pelo outro, solidariedade e interajuda; o desenvolvimento da harmonia das crianças; a promoção da aprendizagem de forma lúdico-pedagógica e a sensibilização para as temáticas antissociais presentes na sociedade.	Métodos: escuta ativa, o debate e a reflexão e o exemplo/modelo de referência. Dinâmicas de grupo (perguntas para conhecer os amigos; leituras de histórias; visionamento de vídeos; jogos; cartazes).

Projeto “Trabalhar em grupo os nossos grupos” CAT Oliveira de Aziméis (Pinho, 2020)	Promover a união entre o grupo de jovens acolhidos e promover a pré-autonomia.	Dinâmicas de apresentação; dinâmicas de conhecimento e integração; dinâmicas de comunicação; dinâmicas de relaxamento; dinâmicas de confiança; dinâmicas de trabalho em equipa; dinâmicas de superação e dinâmicas de relaxamento.
Projeto Ar-te-Casa do Canto-CrescerSer (Santos et al., 2018)	O eixo 1 desta intervenção integra o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, cujos enfoques são a promoção da regulação emocional e de competências pessoais e sociais em jovens acolhidos; Eixo 2- acompanhamento de jovens que cessaram a medida de de Acolhimento Residencial;	Eixo 1- Nível I- Promoção da Regulação Emocional, operacionalizado pelo Programa Gerar Percursos Sociais e/ou pelo Grupo Inclusivo (música, teatro ou yoga). Nível II- Programa de Competências Pessoais e Sociais, cuja ênfase interventiva é colocada em domínios de relacionamento interpessoal, cuidados pessoais, gestão de domicílio, comportamentos de risco, gestão de recursos, formação cívica, serviços e comunidade, formação escolar e/ou laboral e a família.
Projeto GruA (ASAS Plano de ação 2019)	Promoção de competências a partir da arte e da educação não-formal, que emerge da necessidade de apoiar jovens em situação de vulnerabilidade social, no processo de transição para a vida adulta.	Arte, Dança, Movimento e Pintura.
Projeto Re(Construir) o Caminho (Monteiro, 2018)	Promoção da autonomia dos jovens (identificar e refletir acerca dos efeitos que as palavras e os atos têm em si e nos outros, a partir da alteração das práticas adotadas na instituição e do desenvolvimento de competências (adquirir conhecimentos, recursos e competências pessoais que permitam solucionar problemas do dia a dia) e direcionada para os profissionais.	Sessões de grupo sobre diversos temas
Projeto (Re)Começar (Soares, 2022)	Desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas, emocionais e comportamentais. As diversas atividades tinham como objetivo trabalhar a promoção de comportamentos assertivos, a consciencialização das próprias dificuldades, o fortalecimento do sentimento de pertença a um grupo e o desenvolvimento de atitudes livres e saudáveis.	Várias atividades individuais e grupais, de caráter lúdico de desenho, pintura, recortes, e com recurso ao digital, e atividades de cozinha e torneio de futebol.

Projeto “Onda de Emoção” (Casa da Criança de Tires)	Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais no âmbito do relacionamento interpessoal, para minimizar os comportamentos disruptivos e potenciar o bem-estar emocional das crianças e jovens em AR	Prática de BodyBoard e dinâmicas de grupo de auto-reflexão para trabalhar as competências socioemocionais.
“A intervenção com adolescentes em acolhimento residencial: emoções e linguagens artísticas” (Vala, 2019)	Desenvolver competências pessoais, tais como a autoconsciência, a gestão emocional e a empatia, e também desenvolverem competências sociais, em questões como a comunicação e a cooperação.	Dinâmicas de grupo; confeção de biscoitos; Pinturas; Mindfulness; fotografia, meditação; trabalhos de expressão plásticas; focus group; As atividades são organizadas em três partes começando por um quebra-gelo, seguindo-se de uma atividade utilizando a linguagem artística, e por fim um momento de relaxamento com a meditação.
Projeto (Re)Construir Vidas (Ribeiro, 2019)	Promover o desenvolvimento moral e relações interpessoais adequadas, desenvolver o autoconceito positivo das jovens e promover a saúde em termos globais.	Conversas intencionais, encontros grupais entre jovens e profissionais, “roleplay”, “brainstorming”, exercícios de escrita, exercícios individuais e de dinâmicas de grupo, acompanhamento individual, discussão e reflexão grupal.

Fonte: Elaboração própria

O levantamento e sistematização dos projetos e programas na Tabela 1 permitiu validar que a necessidade de promover as competências pessoais, sociais e relacionais nas crianças e jovens acolhidos é transversal no contexto das várias Casas de Acolhimento Residencial, sendo que as variantes são as diferentes atividades realizadas. Assim, apresenta-se de seguida o Projeto D'AR-TE.

2.4.1. O Projeto D'AR-TE

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 Alcobaça, Cartaxo, Nazaré, Rio Maior e Santarém e a SG2S-Software Solutions (SCMS, 2020). 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 terminou em Março de 2023.

As atividades do D'AR-TE tinham 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.

As sessões de Realidade Virtual, apresentavam um conjunto de tarefas que as crianças/jovens tinham de realizar (como por exemplo lavar os dentes, fazer escalada, ir às compras) e foram realizadas num espaço adaptado para o efeito na própria CAR.

As oficinas da Arte do Projeto D'AR-TE ocorriam em dois grupos, um da UR PP e outro da UR LR, em sessões de 1 hora semanal com mentoria do IP e da CAR com 12 crianças do 'Primeiro Passo' e em sessões de 1 hora semanal também com mentoria do IP e da CAR, com os 12 jovens do LR. As sessões de Judo também ocorriam em dois grupos, um da UR PP e outro da UR L.R. No PP as sessões eram de 45 minutos às quartas e sextas-feiras e no LR de 1 hora 30 minutos às segundas e sextas-feiras, com um mestre de Judo.

PARTE II. COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo III – Objetivos

No presente capítulo apresenta-se a pertinência da investigação e os objetivos da mesma.

3.1. Pertinência da investigação e Pergunta de Partida

“Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática (...) exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (Fortin, 2009, p.48).

Um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação (Adebo, 1974), ou ainda, é um desvio entre a situação atual e a situação tal como deveria ser (Diers, 1979).

O problema levantado na presente investigação reside na necessidade comprovada pelos diversos estudos de que a intervenção social em CAR deve incluir a reparação e restabelecimento da rede social das crianças e jovens acolhidas, bem como a promoção desses vínculos afetivos, do sentimento de confiança e segurança e assim diminuir os seus comportamentos agressivos e antissociais.

O estudo de Gameiro et al. (2022) concluiu que as crianças/jovens integradas em acolhimento residencial apresentam uma perceção de suporte social dos pares e da família mais fragilizado do que as que se encontram inseridas em família. Foi também identificado no estudo de Gameiro et al. (2021), o isolamento social e preconceitos relacionados com as CAR e as crianças/jovens acolhidas, a pouca adesão das famílias à CAR, a fragilidade psicoemocional e relacional das crianças/jovens e os seus comportamentos agressivos com os pares e adultos da CAR.

De acordo com Moreira (1994, p. 19), *“é importante, todavia, lembrar que o mundo social contém vários padrões diferentes dependendo do modo como é encarado (...). Compreender o mundo de diferentes maneiras é, aliás, um papel essencial da pesquisa social (...).”*

Tendo em conta esta premissa, revelou-se pertinente avaliar a relação do Projeto D'AR-TE com a perceção de suporte social familiar e dos pares. Verificou-se relevante também compreender a dinâmica relacional das crianças e jovens entre eles e com a equipa da CAR. E, por último, compreender a importância do Projeto D'AR-TE para cada criança/jovem e para a intervenção dos técnicos e monitores da CAR.

Neste sentido, uma possível influência positiva do Projeto D'AR-TE na promoção das competências pessoais, relacionais e sociais das crianças/jovens em acolhimento residencial pode justificar a implementação deste modelo de intervenção social a uma escala nacional em várias casas de acolhimento.

Portanto, o problema tem, *“a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de guia na investigação”* (Coutinho, 2013, p. 49). O problema consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver. O objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, devendo ser formulado como pergunta (Gomides, 2002).

Assim, *“Uma questão de pesquisa é a declaração de uma indagação específica a que o investigador quer responder para abordar o problema da pesquisa”* (Reis, 2010, p.46).

A pergunta de partida que norteou o trabalho de investigação é a seguinte: De que forma o projeto D'AR-TE contribuiu para a promoção das competências pessoais e sociais e para o suporte social das crianças e jovens das Unidades Residenciais “Lar dos Rapazes” e “Primeiro Passo” da Santa Casa da Misericórdia de Santarém?

3.2. Objetivos de Investigação

Segundo Fortin, o objetivo:

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 (Fortin, 2009, p.100).

Os objetivos específicos, depreendem-se do geral e devem ser formulados de modo que estes sejam orientados de acordo com o objetivo geral, isto é, cada específico deverá estar desenhado para dar resposta a um aspeto que no seu conjunto vá ao encontro do objetivo geral.

Os objetivos gerais implicam respostas mais abrangentes. E os objetivos específicos *“são mais concretos do que os objetivos gerais, identificando de forma mais precisa aquilo que se pretende alcançar”* (Espinoza, 1986, p.86 cit in Serrano, 2008, p. 46).

3.2.1. Objetivos gerais

Objetivo Geral 1- Avaliar o impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças/jovens das UR PP e LR da SCMS;

Objetivo Geral 2- Compreender o impacto das atividades do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens das UR PP e LR da SCMS com as suas redes de suporte social;

Objetivo Geral 3- Conhecer o contributo do Projeto D'AR-TE para a intervenção social em Casas de Acolhimento.

3.2.2. Objetivos específicos

Objetivo Específico 1.1- Comparar a perceção das crianças/jovens acerca do suporte social da família antes e após a participação no projeto D'AR-TE;

Objetivo Específico 1.2- Comparar a perceção das crianças/jovens acerca do suporte social dos amigos antes e após a participação no projeto D'AR-TE;

Objetivo Específico 2.1- Compreender a dinâmica relacional entre as crianças/jovens participantes no projeto D'AR-TE e a equipa técnica e educativa das UR PP e LR da SCMS;

Objetivo Específico 2.2 - Compreender a dinâmica relacional entre as crianças e jovens das UR PP e LR da SCMS;

Objetivo Específico 2.3- Compreender a dinâmica relacional das crianças/jovens participantes no projeto D'AR-TE com as suas famílias;

Objetivo Específico 2.4- Compreender a dinâmica relacional das crianças/jovens participantes no projeto D'AR-TE com a comunidade;

Objetivo Específico 3.1 – Conhecer a avaliação das crianças e jovens e da equipa técnica e educativa acerca das atividades do Projeto D'AR-TE;

Objetivo Específico 3.2 – Conhecer a perceção das crianças e jovens e da equipa técnica e educativa sobre o contributo do Projeto D'AR-TE ao nível pessoal.

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Neste capítulo apresenta-se a metodologia, etapa essencial na orientação de uma investigação, uma vez que tem a função *“de plano de ação, processo e desenho da escolha e uso dos métodos”* (Crotty, 1998, p. 3), permitindo conferir à investigação um caminho ou direção (Freixo, 2011, p.177).

Metodologia, métodos e técnicas são termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que orientam o investigador na sua busca do conhecimento, sendo que *“o método é o caminho e as técnicas o modo de percorrê-lo”* (Latorre et. al., 1996, p. 876).

A metodologia, é uma explicação pormenorizada e rigorosa de toda ação desenvolvida, com todos os passos seguidos no desenvolvimento do trabalho, com a identificação dos métodos, técnicas e amostra utilizados e que assim se apresenta nos pontos seguintes.

4.1. Desenho da investigação

A escolha do desenho de investigação prendeu-se sobretudo com os objetivos de estudo, tendo-se optado por uma metodologia mista.

A metodologia quantitativa *“constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos no que concerne às variáveis em estudo (...) o controlo permite delimitar o problema e suprimir os efeitos de variáveis estranhas”* (Fortin, 2009, p.322). Esta metodologia foi utilizada de forma a comparar os valores de perceção de suporte social nas crianças/jovens das UR PP e LR da SCMS antes e após o Projeto D'AR-TE.

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: perceção de suporte social da família, perceção de suporte social dos pares, perceção de suporte social das figuras de referência.

Por sua vez, a metodologia qualitativa esta associada a uma lógica compreensiva. Uma pesquisa qualitativa procura significados, interpretações, sujeitos e as suas histórias, pelo que se utilizou esta metodologia para compreender as dinâmicas sociais e relacionais das crianças/jovens acolhidas nas UR PP e LR da SCMS.

Martinelli (1999), salienta a importância do contacto direto com o sujeito da pesquisa, pois considera que, se queremos conhecer modos de vida, temos de conhecer as pessoas.

Complementando, a metodologia qualitativa *“concentra-se em demonstrar a relação que existe entre conceitos, as descrições, explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno”* (Fortin, 2009, p.322).

4.2. Técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos da investigação, para a metodologia quantitativa recorreu-se aos inquéritos por questionário que consistem num conjunto de perguntas estandardizadas permitindo verificar hipóteses, sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis (Moreira, 2007, p. 233). Os inquéritos por questionário foram aplicados às crianças/jovens das UR do PP e LR via presencial e individualmente. Tendo se utilizado os seguintes instrumentos:

- 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) (Prociano & Heller, 1983) Adaptada e aferida para a população portuguesa por Gouveia, Leal, Cardoso e Nunes (2015), com alfas de cronbach de 0.87 (Amigos) e 0.89 (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).
- Prova semi-projetiva de Fagulha, a prova “Era uma Vez” consiste numa técnica projetiva para crianças que permite analisar a forma como estas lidam com as suas emoções. A prova apresenta três figuras em cartões que fornecem uma parte da história que deverá ser contada pela criança através de recurso a outras figuras. A criança é observada e avaliada através de uma participação lúdica. Para Fagulha (1997), esta prova apresenta *“uma técnica projetiva para crianças que procura fornecer um meio de observação do modo como elas lidam com a ansiedade e com o prazer, emoções cuja elaboração ou integração indiciam aspetos fundamentais da organização da mente”* (p.511).

- Práticas parentais (EMBU- Criança e Figuras de Referência), aferição portuguesa de Canavarro & Pereira, 2007- O EMBU-C tem por objetivo a avaliação da perceção pelas crianças dos estilos parentais educativos dos progenitores, sendo a avaliação realizada separadamente para o pai e para a mãe. A estrutura fatorial da versão portuguesa, obtida através de análise de componentes principais, replica a estrutura da versão original composta por três fatores, Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo. A escala conta no total com 32 itens, avaliados numa escala de tipo Likert, de 4 pontos, que vai desde “Não, nunca” a “Sim, sempre”. O EMBU-P tem também como objetivo a perceção do suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo e foi aplicado ao cuidador de referência da criança/jovem da CAR.

Na metodologia qualitativa a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada. A entrevista envolve o *“contacto direto com os interlocutores, instaurando-se uma verdadeira troca no qual o interlocutor exprime as suas perceções de um acontecimento, e acede a um grau máximo de autenticidade e de profundidade”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192).

Foram estruturados, de acordo com os objetivos da investigação, dois guiões de entrevista: um para as crianças/jovens (ver Apêndice I) e outro guião para os técnicos e monitores das UR do PP e do LR (ver Apêndice II). As entrevistas às crianças/jovens foram todas realizadas presencialmente nas UR e 7 das entrevistas aos técnicos e monitores foram realizadas presencialmente também nas UR e por não se encontrarem no turno, os restantes técnicos e monitores (10) responderam à entrevista por chamada telefónica.

O guião relativo à equipa educativa e técnica continha 17 perguntas, enquadradas em 6 categorias: Caraterização Sociodemográfica; Enquadramento e Projeto D´AR-TE; Impacto do Projeto D´AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa; Impacto do Projeto D´AR-TE para o reforço do suporte social das crianças/jovens; Contributo do projeto D´AR-TE para a intervenção social (nível individual); Avaliação Global do Projeto D´AR-TE.

O guião relativo às crianças e jovens continha 18 perguntas, enquadradas em 4 categorias: Caraterização Sociodemográfica; Impacto do Projeto D´AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa; Impacto do Projeto D´AR-TE no suporte social das crianças e jovens; Avaliação Global do Projeto D´AR-TE.

As entrevistas decorreram entre abril de 2023 e julho de 2023, o tempo médio de duração foi de 40 minutos para cada sujeito. Relativamente aos questionários estes foram aplicados em dois momentos - fase inicial (março de 2020) e - fase final (março de 2023), tendo cada conjunto de questionários um tempo de duração de cerca de 30 minutos para cada sujeito.

4.3. Técnicas de tratamento de dados

Os resultados dos inquéritos por questionário foram analisados estatisticamente, numa análise intrasujeitos, com utilização do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 27.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, sendo um método de investigação que incide sobre o conteúdo simbólico das opiniões e representações contidas nas comunicações verbais e escritas (Ludke & André, 1986; Bardin, 2014).

De maneira objetiva, transcreveram-se as entrevistas após registo em áudio e realizou-se uma leitura cuidadosa de maneira a identificar possíveis categorias de análise que permitissem obter resultados num sentido sistemático, procedendo assim à construção da sinopse das entrevistas, sendo estas *“sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusivo na linguagem, ao que disseram os entrevistadores”* (Guerra, 2014, p. 73). Tendo em conta os vários tipos de análise de conteúdo (Bardin, 2014), recorreu-se à técnica análise categorial, tendo transformado a informação obtida nas entrevistas em categorias e subcategorias de análise. Na Tabela 2 apresenta-se as categorias e subcategorias de análise das entrevistas à equipa técnica e educativa e na Tabela 3 apresenta-se as categorias e subcategorias de análise das entrevistas às crianças e jovens.

A ideia básica é a de que as unidades de análise, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar (Coutinho, 2016, p.217).

Foram atribuídos códigos às entrevistas para garantir a confidencialidade dos entrevistados, sendo que EE significa Equipa Educativa, ET Equipa técnica, C Criança e J Jovem.

Tabela 2- Categorias de Análise Entrevista à Equipa Técnica e Educativa

Categoria	Subcategoria
Caraterização Sociodemográfica	UR
	Género
	Formação/Escolaridade
	Tempo na CAR
Enquadramento e Projeto D'AR-TE	Experiência profissional na CAR
	Expetativas iniciais sobre o Projeto D'AR-TE
	Compreensão acerca do conceito de Suporte Social
Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e	Participação
	Caracterização da Relação
	Afetividade

jovens com a equipa técnica e educativa	Cumprimento de Regras e Rotinas
	Comunicação
	Gestão de Comportamentos/Atitudes
Impacto do Projeto D'AR-TE para o reforço do suporte social das crianças/jovens	Com o grupo de pares da CAR
	Com a família
	Com a comunidade
Contributo do projeto D'AR-TE para a intervenção social (nível individual)	Contributo do Projeto D'AR-TE para as crianças/jovens
	Contributo do Projeto D'AR-TE para a intervenção dos técnicos e monitores
Avaliação Global do Projeto D'AR-TE	Desafios sentidos durante o projeto
	Sugestões

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3- Categorias de Análise Entrevistas às Crianças/jovens

Categoria	Subcategoria
Caraterização Sociodemográfica	UR
	Idade
	Género
	Escolaridade
	Tempo na CAR
Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa	Compreensão acerca do conceito de suporte social
	Figuras de referência
	Relação com a equipa (avaliação quantitativa e qualitativa)
	Que atividades gostas de fazer com a equipa?
	Partilhas coisas da tua vida com a equipa?
	Em que tarefas/ situações a equipa te ajuda?
	Quando tens alguma decisão importante para tomar, falas com alguém da CAR para te ajudar? Se sim, a quem? Se não, porquê?
	Quando estás triste, pedes apoio a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?
	Quando necessitas de ajuda para fazer determinada tarefa (p.e fazer os tpc) pedes ajuda a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?
Impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens	Quando fazes algo de bom tens quem te elogie? E quando fazes algo de mal tens quem te chame a atenção? E o que pensas disso?
	Com o grupo de pares da CAR
	Com a equipa
Avaliação Global do Projeto D'AR-TE	Com a família
	Avaliação global
	Fatores positivos
	Fatores negativos
	Sugestões

Fonte: Elaboração própria

4.4. Participantes / população e amostra

Os inquéritos por questionários foram aplicados às crianças/jovens que participaram no projeto D'AR-TE desde o seu início e que, por conseguinte, tinham participado na avaliação inicial do mesmo.

Para a entrevista à Equipa foi definido o seguinte critério de inclusão na amostra: estar a exercer funções no PP ou LR da SCMS há pelo menos 3 meses antes do Projeto D'AR-TE terminar, pelo que do conjunto de 18 profissionais, entrevistou-se 17.

Já as entrevistas às crianças/jovens o critério foi: terem participado no projeto D'AR-TE, sem que tivessem de ter estado presentes obrigatoriamente desde o início do mesmo, tendo sido feitas 12 entrevistas.

4.4.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes

Neste ponto apresenta-se, de forma detalhada, a caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as.

Tabela 4- Caracterização Sociodemográfica das crianças/jovens

Código	Idade	Género	Escolaridade	Tempo na CAR
J1	14	Masculino	7º ano	8 meses
J2	17	Masculino	7º ano	8 meses
J3	14	Masculino	8º ano	2 anos
J4	14	Masculino	7º ano	8 anos e 4 meses
J5	17	Masculino	8º ano	1 ano e meio
J6	17	Masculino	9º ano	2 anos e meio
J7	12	Masculino	4º ano	2 anos e 5 meses
C8	11	Masculino	5º ano	8 anos
C9	10	Masculino	4º ano	10 meses
C10	8	Masculino	3º ano	11 meses
J11	13	Masculino	7º ano	3 anos e 7 meses
C12	8	Masculino	2º ano	2 anos e 8 meses

Fonte: Elaboração própria

A amostra é constituída por 12 crianças e jovens, 4 crianças do PP e 8 do LR. O PP acolhe crianças desde os 0 aos 12 anos e o LR acolhe jovens desde os 12 anos até aos 21. Todos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. A média das idades é de 13, com prevalência de sujeitos com idades com 14 e 17 anos (3 crianças/jovens com 14 anos e 3 com 17). Os sujeitos desta amostra têm uma escolaridade desde o 2º ano até ao 9º ano, estando a maioria das crianças/jovens no 7º ano (4).

Relativamente ao tempo que estão acolhidos nas UR da SCMS, 4 crianças/jovens estão na CAR há menos de 1 ano, 5 crianças/jovens estão entre 1 a 3 anos na CAR e 3 crianças/jovens estão acolhidos há mais de 3 anos.

Tabela 5- Caraterização Sociodemográfica dos técnicos e monitores

Código	Equipa	Género	Formação/Escolaridade	Tempo na CAR
EE1	PP	Feminino	12 º ano Técnica Auxiliar de Infância	9
EE2	PP	Feminino	Licenciada em Educação Social	1 ano e meio
EE3	LR	Masculino	Curso de Recursos Energéticos	8 anos
ET4	PP/LR	Feminino	Licenciatura em política social	20 anos
EE5	PP	Feminino	Licenciada em Educação Básica	1 ano e meio
EE6	LR	Masculino	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho	6 anos
EE7	LR	Feminino	Licenciada em Direito	2 anos
EE8	PP	Feminino	Técnica de Apoio à Infância	3 meses
EE9	PP	Masculino	Licenciatura em Teologia	8 meses
ET10	PP/LR	Masculino	Psicologia com especialidade	2 anos
EE11	PP	Feminino	Técnica de Apoio Psicossocial	1 ano
EE12	LR	Feminino	12 º ano	18 anos
ET13	LR/PP	Feminino	Licenciatura em Educação de infância e pós-graduação em crianças e jovens em perigo	3 anos e 7 meses
EE14	PP	Feminino	9º ano	17 anos
EE15	LR	Feminino	9º ano	21 anos
EE16	PP	Feminino	Mestrado em Educação Social	4 anos
EE17	PP	Feminino	Curso de Educação Especial	3 anos

Fonte: Elaboração própria

Dos/as entrevistados/as, 14 fazem parte da equipa educativa e 3 da equipa técnica. Da equipa educativa 9 estão na UR Primeiro Passo e 5 estão na UR LR. Do total dos/as entrevistados/as, 13 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Ao nível da escolaridade, 8 dos/as entrevistados/as têm um curso superior, 6 têm um curso técnico profissional, 1 tem o 12º ano e 2 têm o 9º ano.

Por fim, analisando o tempo de trabalho nas UR constatou-se que, 2 entrevistados/as trabalham há menos de um ano, 5 entrevistados/as trabalham entre 1-3 anos, 3 entrevistados/as trabalham entre 3-5 anos e por fim, 7 entrevistados/as trabalham há mais de 5 anos.

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo far-se-á uma descrição e análise dos resultados obtidos na investigação. Os resultados estão subdivididos em três subcapítulos. Um primeiro relativo à metodologia quantitativa, nomeadamente à perceção de suporte social das crianças e jovens acerca da família e dos pares, e à perceção de suporte social prestado pelas figuras de referência às crianças/jovens. O segundo e o terceiro subcapítulos prendem-se com a metodologia qualitativa, sendo que no segundo os resultados apresentados dizem respeito à perceção da equipa técnica e educativa das UR acerca do suporte social prestado às crianças/jovens e no terceiro analisam-se os resultados relativos à perceção das crianças/jovens participantes no Projeto D'AR-TE acerca do suporte social recebido.

5.1. A perceção das crianças e jovens acerca do suporte social

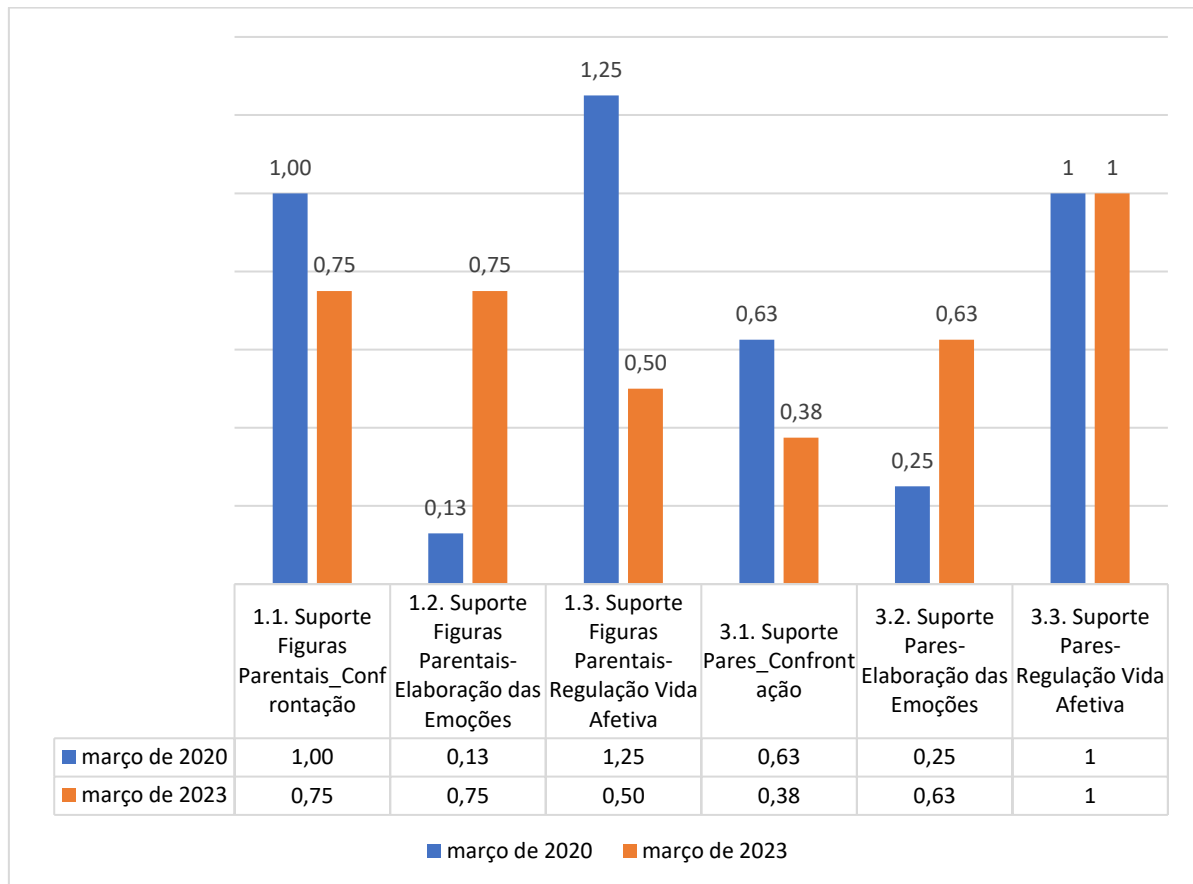
5.1.1. Suporte Social de Crianças - Perceção de suporte social das figuras parentais e dos pares (Prova semi-projetiva de Fagulha)

No que se refere à perceção de suporte social das figuras parentais e dos pares nas crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos (N=8), estas foram avaliadas em função de 3 dimensões: confrontação, elaboração das emoções e regulação da vida afetiva.

Nas crianças e jovens que participaram no projeto verifica-se que, na generalidade, as crianças e jovens utilizam estratégias maioritariamente centradas na realidade (valores entre 0 e 1), à exceção da regulação da vida afetiva na perceção de suporte emocional dos pais, em que no início do projeto apelavam mais frequentemente à fantasia do que à realidade para regular a sua vida afetiva e no final já se regulavam mais sustentados na realidade. Contudo estas diferenças não são significativas estatisticamente.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) do início para o fim do projeto na capacidade de elaborar as emoções relativamente à perceção de suporte parental, contudo mantém-se dentro dos limites do recurso à realidade.

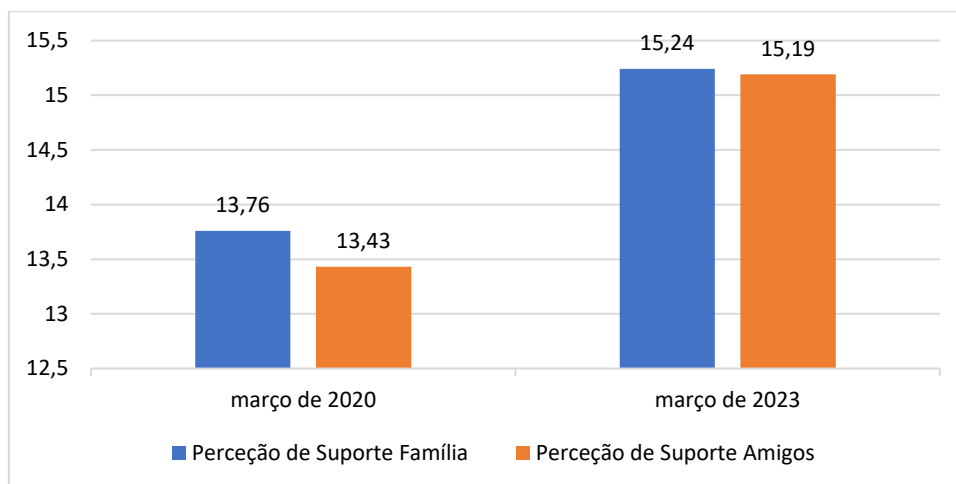
Tabela 6- Comparação da Perceção de suporte social das figuras parentais e dos pares entre a Fase 0 e a Fase 1



5.1.2. Suporte Social dos Jovens- Perceção de Suporte social da Família e dos pares (PSS_Fam; PSS_Par)

No que diz respeito à perceção de suporte social dos jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos de idade (N=18), verifica-se um aumento da perceção social, quer no que se refere à família, quer aos amigos. As diferenças são estatisticamente significativas em ambos os domínios ($p < 0,05$).

Tabela 7- Perceção de suporte social da família e dos pares entre a Fase 0 e a Fase 1



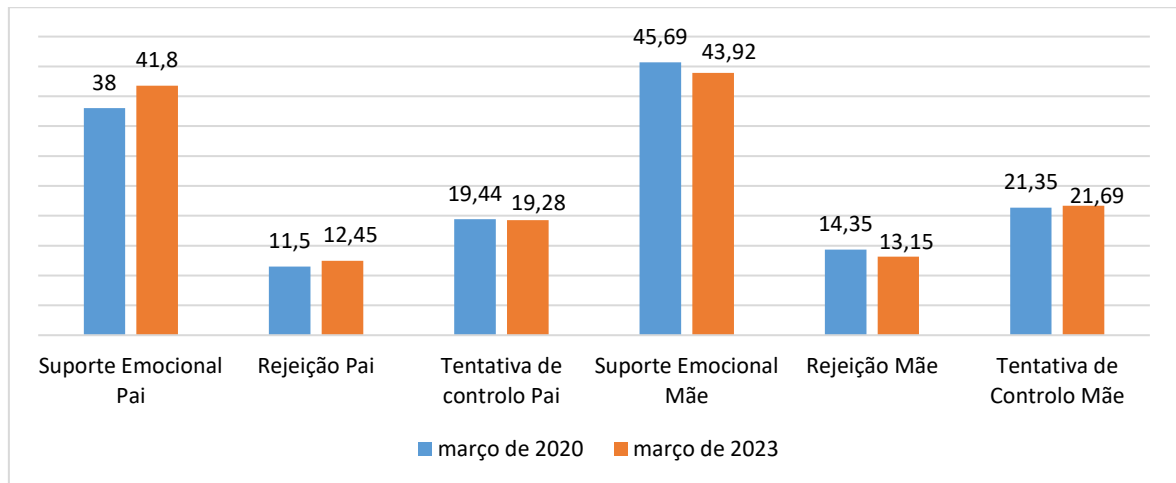
5.1.3. Perceção das crianças/jovens acerca do suporte Emocional das Figuras Parentais (EMBU)

No que se refere ao suporte social das figuras parentais este foi avaliado tendo como referência a perceção das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 20 anos de idade (N=26) relativamente ao pai e à mãe. Foi avaliado o suporte recebido, perceção de rejeição e de controlo.

Quanto ao suporte social recebido, as crianças e jovens consideram ter mais suporte por parte da mãe do que do pai (quanto mais elevado o *score*, maior a perceção de suporte). Percecionam, igualmente, uma maior rejeição por parte do pai do que da mãe. Inversamente, consideram que as tentativas de controlo são exercidas mais pela mãe do que pelo pai.

Comparando as diferenças entre as duas fases verifica-se que se a perceção de suporte recebido por parte do pai melhorou, o mesmo não se verifica quanto à mãe, que regista um pequeno decréscimo. O mesmo no que se refere às tentativas de controlo. Já no que se refere à rejeição, as crianças e jovens consideram que esta aumentou ligeiramente quanto ao pai, embora tenha diminuído no caso da mãe. As diferenças encontradas não são, contudo, estatisticamente significativas em nenhum domínio.

Tabela 8- Perceção de suporte emocional da figura parental entre a Fase 0 e a Fase 1

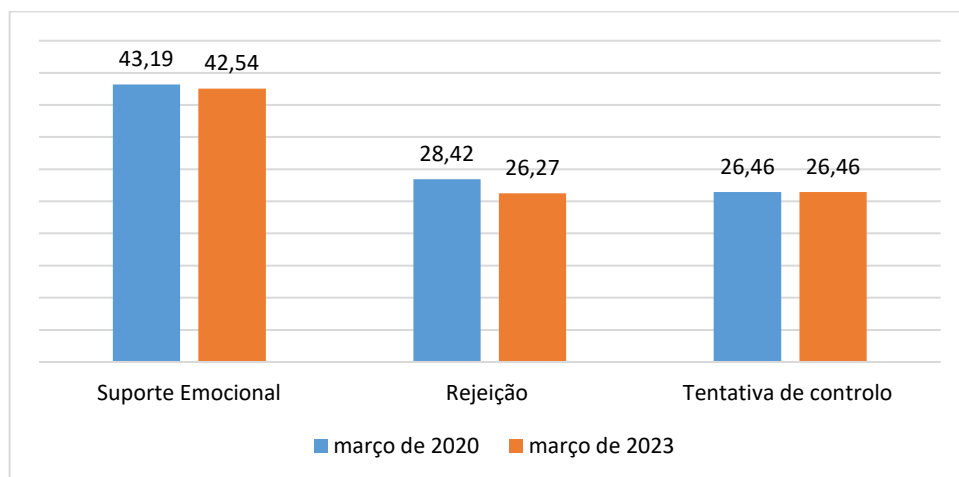


5.1.4. Perceção de suporte emocional por parte das figuras de referência das crianças/jovens (EMBU)

No que se refere ao suporte emocional das figuras de referência, este foi avaliado tendo como referência a perceção das figuras de referência em relação à criança e jovem (N=26). Foi avaliado o suporte recebido, perceção de rejeição e de controlo.

Quanto ao suporte social que percebem dar, as figuras de referência consideram, tanto no início como no final do projeto, que o seu suporte emocional é mediano-elevado, e manifestam alguma tentativa de controlo e de rejeição. Sendo que se verificou no final do projeto diferenças estatisticamente significativas no domínio da rejeição ($p < 0,05$), ou seja, as figuras de referência revelaram menores níveis de rejeição no final do projeto.

Tabela 9- Comparação da perceção de suporte emocional por parte da figura parental entre a Fase 0 e a Fase 1



5.2. A perceção da equipa técnica e educativa sobre o projeto D'AR-TE

5.2.1. Enquadramento e Conhecimento do Projeto D'AR-TE

A. Experiência Profissional na CAR

A subcategoria apresentada tinha como objetivo compreender de que forma os entrevistados caracterizam a sua experiência profissional na CAR, tendo-se tido por base 15 respostas.

De forma transversal, e ainda que trabalhar numa CAR apresente desafios profissionais, os entrevistados referiram que a experiência tem sido boa, como se verifica nos excertos abaixo:

“Sempre quis trabalhar com crianças, a experiência tem sido boa, apesar dos altos e baixos e apesar de serem várias crianças e cada um ter os seus defeitos e as suas necessidades específicas (...)” (EE2).

“Eu vim um pouco sem saber o que esperar, mas é semelhante a uma creche (não digo que é igual, pois faço mais do que fazia lá), mas eles simplesmente estão aqui o dia todo e ninguém os vêm buscar, há é a questão de terem maiores necessidades do que outras crianças” (EE8).

“Eu não estava habituada a trabalhar neste tipo de ambiente, ou seja, é diferente, uma creche o ambiente é diferente do que aqui na casa, mas gosto” (EE11).

“Foi a minha primeira experiência direta de trabalhar com crianças, e tem sido muito bom trabalhar com esse movimento de pessoas, onde desenvolvemos pessoas e também nos autodesenvolvemos...estamos sempre a aprender” (EE9).

As crianças/jovens que chegam ao acolhimento são crianças que experienciaram situações de perigo que deixaram traumas e por isso tem de se ter em conta que apresentam também necessidades específicas.

O contexto de acolhimento não é estático, é sim um espaço interativo e multifatorial, integrando diversos indivíduos, dinamicamente conectados e que exercem influências diretas ou indiretas nos seus comportamentos. Por isso, todos os fatores como a entrada/saída de novas crianças, entrada/saída de novos colaboradores, visitas à casa, atividades, tornam a casa um espaço dinâmico caracterizado pela mudança.

“Ao longo dos anos tem havido muitas mudanças, em termos de tudo até termos de nós próprios, em termos de equipas (...) não quer dizer que eu não goste ou não sinta, tenho é outra maneira de encarar as coisas (EE14).

Por dois dos entrevistados com mais experiência profissional na CAR foi salientado a alteração do próprio perfil das crianças/jovens que chegam ao acolhimento, que são mais complexos e rebeldes e apresentam maiores comportamentos de perigo:

“ao longo destes 20 anos já houve muitas alterações, os miúdos que nos chegam ao acolhimento são muito diferentes dos miúdos que chegavam há uns tempos, são miúdos mais complexos e as próprias famílias (...) se pensarmos nos últimos acolhimentos todos vêm com comportamentos de perigo que eles próprios adotavam e que as figuras de referência/cuidadores não conseguiam pôr cobro. Portanto, falamos de consumo, absentismo, por vezes algum tráfico, depois também sentimos que os pais são mais descomprometidos e cansados e que identificam que o problema está no jovem, não assumem isto como uma questão da dinâmica da família” (ET4).

“São 20 anos até têm sido bons, ultimamente é que temos assim que uns meninos mais rebeldes, mas inicialmente não tínhamos” (EE15).

O Relatório das CPCJ vem corroborar esta premissa, revelando que em 2022 a categoria “comportamentos de perigo na Infância e Juventude” passa a ser a terceira categoria mais diagnosticada (19,9%), a seguir da categoria “negligência” (30,5%) com maior incidência junto das crianças do sexo masculino entre os 0 e os 10 anos de idade e da categoria de “Violência doméstica” (27,4%). De 2021 para 2022, a categoria de “comportamentos de perigo na Infância e Juventude” apresentou o maior aumento de representatividade (2,3%) com mais 2271 situações comunicadas. Em mais detalhe, este comportamento ocorre sobretudo na faixa etária entre os 15 aos 18 anos e é notória a prevalência do sexo masculino 63,1% (CPCJ, 2022).

Outra mudança apontada pelos entrevistados foi a idade com que as crianças/jovens chegam à casa, sendo esta cada vez mais tardia:

“Ao longo dos 18 anos tudo é diferente, os miúdos são diferentes, o grau de exigência para nós é muito maior porque a vida também está diferente, as tecnologias, os próprios miúdos que nós recebemos são miúdos com necessidades diferentes, e esta questão de recebermos os miúdos cada vez mais tarde também nos dá aqui outro tipo de desafio, receber um miúdo com 16 anos que vem cheio de consumos, com absentismo e com tudo que já possa trazer da rua não é a mesma coisa que receber um miúdo de 10 anos, que é retirado porque o pai lhe bateu”(EE12).

“Depende de ano para ano, e depende dos grupos, este grupo que está agora não tem nada a ver com o grupo que estava quando entrei, nem são todos iguais, e depende muito da idade com que os recebemos, ou seja, tudo isso mexe com a função do grupo” (EE3).

Consequentemente, a exigência/complexidade na intervenção também é maior, como foi salientado por este entrevistado:

“(…) todos os dias há um problema, todos os dias há algum doente, todos os dias é um desafio” (E5); “O que observei é cada dia é um dia diferente do outro, é uma dinâmica muito exigente no sentido de nós termos a preocupação de tentar chegar a cada um dos jovens e também das crianças” (E13); “acabamos também por ser psicólogas, acabamos por ser enfermeiras, acabamos por ser tudo e por vezes é muito complicado principalmente quando eles estão nos momentos de mais frustração é complicado” (EE16).

Um dos entrevistados ressaltou a importância das formações e das reuniões de equipa para a aprendizagem e para a construção de estratégias para lidar com os comportamentos das crianças/jovens.

“Quando eu comecei a trabalhar na casa nós já tínhamos algumas crianças com algumas dificuldades a nível de comportamento e era um bocadinho mais difícil de gerir esses comportamentos porque também não havia tanto conhecimento (...) agora com os anos já conseguimos trabalhar um bocadinho melhor com eles, e compreender os comportamentos deles, que por vezes não têm nada a ver connosco, mas sim com outras situações da vida deles que acabam por ser refletidas em nós. Realmente não é fácil trabalhar com estes meninos, mas com a experiência, com as formações, com conhecimento e com as reuniões de equipa onde nos é transmitido algumas técnicas e algumas teorias vamos aprendendo” (EE1).

As questões apresentadas pelos entrevistados vêm de certa forma reforçar a importância de um projeto como o D'AR-TE para dar resposta às necessidades destas crianças/jovens e aos desafios da intervenção social na CAR.

B. Expetativas iniciais face ao projeto

Nesta subcategoria recolheram-se 16 respostas e pretendia-se identificar as expetativas que a equipa técnica e educativa tinham antes do projeto D'AR-TE ser implementado. Importa salvaguardar que apesar de nem todos os entrevistados terem estado desde o início do projeto foi questionado a todos, ainda assim, acerca do que pensaram do projeto quando iniciaram funções na CAR.

O Projeto D'AR-TE tinha sobretudo como objetivos estabelecidos no protocolo reduzir os comportamentos de agressão e promover competências pessoais, relacionais e sociais nas crianças/jovens assim como referiu o entrevistado abaixo:

Portanto quando pensamos no D'AR-TE foi (...) como é que nós podíamos conseguir que estes miúdos reduzissem aqui os comportamentos de agressão (que nos últimos anos tinham vindo a aumentar), e como é que eles têm uma outra forma de agir antes de passarem automaticamente ao ato e foi aí que surgiu aqui um bocadinho o D'AR-TE que era tentar promover competências nestes miúdos com recursos sistémico de diferentes áreas e foi aqui que apareceu a questão do desporto, das artes e também da realidade virtual aqui de uma forma um bocadinho diferente da estimulação cognitiva que se costuma fazer, a realidade virtual entrou aqui com a estimulação cognitiva, mas num ambiente imersivo” (ET4).

A expetativa inicial residia sobretudo nas atividades novas que iriam ser desenvolvidas, e que foram sustentadas como atividades que iriam promover diferentes áreas e consequentemente promover a estimulação cognitiva nas crianças/jovens:

“Eu achei que ia ser importante mais para eles, para as atividades deles, eles aprenderem e se divertirem com as várias áreas que eles puderam desenvolver, a dança, a música, na altura que entrei estavam a fazer o teatro, ainda fizemos os espetáculos com eles, da música, da dança e ainda apanhámos o judo (...)” (EE5).

“Fiquei super contente tanto por nós como por eles pensei que fosse haver uma maior interação com eles podíamos participar mais e até eles próprios sem a existência do projeto era só escola e casa e depois como também são muitos acabávamos por não conseguir fazer muitas atividades, depois também como temos várias faixas etárias temos de andar sempre aqui a adaptar onde é que conseguimos levar uns onde é que conseguimos levar outros e realmente

aqui com o projeto foi quase como uma lufada de ar fresco para a casa e principalmente para os miúdos (...)" (EE16).

Efetivamente, a maioria dos entrevistados revelou que tinha expectativas iniciais positivas relativamente ao projeto, pois:

"eles precisavam de ocupação, não é que não tivessem, mas esta ocupação do projeto vem de maneira diferente, mais estruturada" (EE3)

"ia trazer uma maior dinâmica para os miúdos acho que basicamente é isso, mas uma dinâmica controlada e promovida por nós" (EE6); "Eu achei o projeto muito aliciante confesso que sim (...)" (ET10).

"Eu pensei que afinal existem muitas coisas dentro de uma casa de acolhimento que nós de fora nem imaginamos, posso dizer que eu tive mais convicção disso foi quando efetivamente recebemos a confirmação de que o projeto foi aprovado. Uau então assim quer dizer que eu vou estar a trabalhar neste sítio além que do que eu gostaria e era muito o meu objetivo em termos profissionais vir para uma casa de acolhimento com um projeto então bem isto é a cereja no topo do bolo e foi assim que eu recebi e pensei como é que será estar agora num projeto que se nós vemos com os miúdos que agora é hora do banho e que às vezes é um drama e se já é isto com um banho como é que eles vão aceitar um projeto (...)" (ET13).

Por outro lado, alguns entrevistados referiram que as suas expectativas iniciais estavam relacionadas com alguns receios e incertezas, pelo facto de as crianças/jovens poderem não querer colaborar, pela incapacidade de gestão da própria equipa, e de medo do projeto não ser viável.

"eu pensei ou que ia dar muito certo ou que não ia dar muito certo. Por causa dos miúdos, podiam não querer colaborar" (EE15).

"olhe inicialmente quando me explicaram o que era o projeto eu fiquei "uau deslumbrada", isto há-de ser uma coisa..., depois fiquei assustada "não vamos conseguir, não vamos ter pessoal a altura, não vamos conseguir dar conta, não vamos conseguir ajudar, não vamos conseguir manobrar os miúdos para..., depois pensei realmente nós somos muito bons e conseguimos tudo e mais alguma coisa" (EE12).

"eu não tive uma ideia muito positiva do projeto ao início achei que aquilo é falando português "que iria ser uma grande treta" (não quer dizer que eu agora ache isso), quando começaram a fazer aqueles exames aos miúdos, mas isso também tem a ver um pouco com a minha maneira de ser sou um pouco atrita a coisas novas, um pouco remitante, eu sei que vale a pena sempre qualquer coisa desde que os meninos estejam connosco não é, mas tanta coisa será que valeria a pena, será que vai haver uma mudança, pronto sei lá era essas questões todas achei que se calhar não era viável, mas pronto a gente muda de opiniões" (EE14).

C. Compreensão acerca do conceito de suporte social

Esta subcategoria tinha como objetivo compreender o que os entrevistados entendiam como suporte social e consequentemente o que pensavam ser importante no cui(dar) a estas crianças/jovens.

Não sendo família, a CAR tem como compromisso assemelhar-se o mais possível ao contexto familiar e cabe à equipa a responsabilidade de desempenhar o papel de cuidador em todos os aspetos da vida da criança/jovem.

“Primeiro a educação, educação em todos os seus âmbitos e vertentes e depois é (um pouco porque nós também não conseguimos oferecer tudo o que eles precisam) mas a questão do afeto minimamente, minimamente essa sensação de família, a sensação dos cuidados isso tudo minimamente porque nós não conseguimos oferecer exatamente o que eles precisam e tem direitos, de forma mínima o que é possível ser feito” (EE7).

“Eu acho que aqui é muito importante e é sempre uma luta minha, nós não sendo família temos muito de dar esta parte, o apoio emocional principalmente, o carinho, o estar presente na vida deles. Não sendo família quase como se fossemos porque como sabemos estas crianças estando nos contextos em que estão eles são muitos e faz-lhes sempre aqui muita falta e depois na escola, as festinhas da escola, estar presente em tudo na vida deles é muito assim e acho que esta parte emocional que lhes faz muita falta lá está não sendo psicóloga, acho que acabamos muito por fazer aqui um trabalho muito direcionado porque realmente eles têm-nos a nós e somos nós a família deles durante a semana” (EE16).

O estar presente em todos os momentos da vida deles, e dar-lhes amor e carinho é identificado como o mais importante,

“Os mais pequenos sentem muito a necessidade do afeto, para eles é tudo muito cor-de-rosa, mais o afeto, o procurar colinho, ter a atenção essas coisas assim é o normal” (EE1).

“tanta coisa, o que eles precisam de mais é de Amor e carinho, muito afeto e muito colo até mesmo nos grandes, para eles perceberem que alguém gosta deles e ninguém aqui os vai abandonar o resto secalhar vem depois” (EE8).

Assim como a escuta e a confiança,

“O mais importante é o máximo de atenção, de conversa, de diálogo, de compreensão, além de tudo a questão de suporte desportivo, suporte financeiro, alimentício, a casa, mais do que isso eu acho que o importante mesmo é a conversa, o estar perto, o ouvir” (EE9);

“é importante eles sentirem que podem confiar em nós e que quando precisarem de falar têm alguém deste lado” (EE6).

E sobretudo dar-lhes instrumentos/recursos que os permitam desenvolver de forma integral:

“Dar-lhe rédeas para conduzirem a vida, eu tenho filhos e eduquei-os mais ou menos da mesma maneira, nós damos-lhes diretrizes/ instrumentos, agora é preciso é que eles agarrem as rédeas para seguirem aquelas diretrizes que são as positivas” (EE14)

“suporte social, eu acho que eles têm de ter acompanhamento, ou seja, psicológico, terapêutico e atividades nesse sentido também porque há aqui miúdos com muita bagagem” (EE11).

Assim, a partir das 11 respostas obtidas, é possível perceber a perceção dos entrevistados acerca do que identificam ser importante no suporte social: a educação, o afeto, o amor, a confiança, a escuta ativa, a comunicação empática e o apoio psicológico.

5.2.2. Impacto do Projeto D´AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa

A. Participação

Esta subcategoria tinha como objetivo perceber qual o envolvimento da equipa no projeto, sabendo que apesar deste estar direcionado para as crianças/jovens havia também a oportunidade de a equipa participar ao longo dos treinos, em algumas das sessões e nas apresentações finais.

Dos 17 entrevistados, todos referiram ter participado em pelo menos uma atividade ou atuação:

“Sim no judo, na dança, e fiz as coisas de Natal” (EE2);

Sim, nos treinos de futsal, e judo” (EE3);

“Sempre que posso participo em todas já participei na dança, no judo, no início da pandemia participei nomeadamente nos treinos de judo, na música, no ateliê das artes” (EE12)”.

Cada um e de acordo também com as suas preferências foi-se envolvendo nas atividades com as quais mais se identificava, contudo, o envolvimento dos cuidadores não foi igual, uns estiveram de forma mais presente e ativa no projeto e outros nem tanto, por motivos que parecem estar associados à disponibilidade e à motivação.

“com os adultos não senti que isto chegou a todos da mesma forma e houve alguns adultos que se implicaram e para os quais isto fez muito sentido e isto do D´AR-TE foi uma mais-valia, motivaram os miúdos houve outros que eu acho que se deixaram ficar. A nossa ideia inicial era que todos de alguma forma de acordo com também com as suas preferências se identificassem com algumas áreas eu não estou a dizer que tinham que ir todos para o judo, mas pronto mas quem se identificasse mais com o judo ficava mais com o judo, como nas artes e conseguimos fazer isso com algumas pessoas nomeadamente das artes eu lembro-me que houve colegas que inclusive tiveram na conceção dos fatos, mas nos adultos eu senti que alguns não se aplicaram secalhar o quanto eu gostaria, ficou um bocadinho aquém das minhas expectativas não os consegui englobar a todos da mesma forma” (ET4).

“Sim, o que eu participei mais ativamente foi o judo, depois tive envolvido em algumas atividades das oficinas de artes e do teatro. A dança foi a que eu não participei mesmo nada. Mas no teatro e na música participei principalmente na questão da preparação do espetáculo. O que é curioso, houve muito mais abertura das crianças/jovens perante este projeto do que por parte dos técnicos. Não sei até que ponto quando se coloca aqui uma dinâmica diferente também obrigada a trabalhos mais diversificados e não sei até que ponto é que isso foi sentido assim como tão benéfico por parte da equipa educativa” (ET10).

“Eu tive pouco na frente do projeto, fui um pouco por arrasto, participei na pecinha de Natal, e até me disponibilizei para participar mais por exemplo no teatro, mas não me aproveitaram. Houve pessoas muito pouco interligadas ao projeto, não sei se por falta de tempo pois também, nós havia as atividades, mas também havia todo o trabalho para fazer, eu falo por mim eu fui algumas vezes até fui a uma atuação e gostei imenso, senti que consegui às vezes até motivá-los, mas achei-me sempre pouco integrada no projeto. Também havia colegas mais novas que tinham outra dinâmica e avançaram logo para certas coisas e eu meti-me um pouco mais para retaguarda” (EE14).

B. Caraterização da relação

Os profissionais são pessoas com características próprias, competências e vulnerabilidades, com uma história e um contexto de vida pessoal, que influenciam a forma como se comportam na casa de acolhimento. E mais do que a estrutura da casa de acolhimento, é a relação que tem grande influência na vida das crianças/jovens (Alberto, 2021, p.158).

Neste sentido, nesta subcategoria pretendia-se compreender de que forma o técnico ou monitor caracteriza a sua relação com a criança/jovem e compreender se essa relação melhorou de alguma forma com as atividades do projeto D'AR-TE.

No caso dos entrevistados que já entraram com o projeto a decorrer, as atividades do mesmo parecem ter acelerado o processo de aproximação:

“(...) o facto de eles saírem da rotina e o adulto estar inserido também naquela dinâmica criou uma relação mais próxima” (EE7).

“Inicialmente a relação é sempre de alguma desconfiança, principalmente da parte dos mais velhos apesar de ter tido formalmente uma apresentação à casa e as coisas todas coisas, depois a pouco e pouco fui sentido que havia alguma confiança e se calhar até foi crescendo algum à vontade da parte deles talvez com o tempo, talvez com a participação no Judo, por estar presente em algumas sessões de judo, e depois também com a primeira colónia ganha-se sempre mais alguma intimidade com o grupo especialmente com os mais velhos e de alguma forma as coisas depois foram fluindo” (ET10).

“Com o judo e vou voltar a falar do judo porque é realmente a atividade que eles mais se interessavam e depois acabavam por querer ir para a sala e mostrarem-nos os passos e para nós fazermos também pronto acho que por aí que sim e mesmo na dança quando nós fizemos e fui eu que estive com eles no processo da dança e no espetáculo eles queriam depois chegar da dança irmos treinar a dança para a sala e até no banho começávamos a cantar e fazer as coreografias acabava por ser ali um elo de ligação com eles e acabávamos por estar mais tempo juntos, entretidos uns com os outros a fazer precisamente essas coisinhas” (EE16).

Por outro lado, independentemente do projeto o entrevistado 9 referiu que quando começou a trabalhar na CAR teve de criar estratégias para conseguir ganhar a confiança das crianças/jovens. Ressaltou ser importante compreender a individualidade de cada um e a partir dessa compreensão trabalhar no sentido de aproximação através da conversa e da escuta.

“Quando eu cheguei logo a primeira coisa que eu fiz foi entender cada um deles, a sua peculiaridade, a sua individualidade, o jeito que cada um tem, trabalhar dentro das características que cada um tem, a forma como abordar, como conversar, ter determinados tipos de conversa que para um mais compreensivo para outros tem que ser de uma outra forma. Então a forma que eu percebi de me aproximar e fazer com que eles se aproximassem de mim foi mais essa questão de conversa e de escuta mesmo. Às vezes eu ia brincar jogar à bola com eles, e contava uma história e nessa história eu fazia com que eles participassem das histórias e trouxessem a versão deles, trazendo a imagem de mundo que eles têm, e aí eu conseguia

ter tanto uma aproximação minha para com eles e deles para comigo, então acho que isso aí foi importante” (EE9).

Também houve um dos entrevistados que sentiu que o projeto chegou a prejudicar a relação, pois na fase inicial, em que houve muito trabalho de planeamento, as crianças/jovens sentiam menor disponibilidade da equipa.

“Numa fase inicial senti um bocadinho quase o contrário, ou seja, como que meio zangados comigo, porque efetivamente isto levou-nos muito tempo a pensar, a executar, a pôr em prática e eles na altura usavam secalhar até um bocadinho o D'AR-TE como arma de arremesso porque sentiam que nós tínhamos menos tempo para eles. E foi preciso tempo até eles perceberem os ganhos que começaram a ter e nós desvalorizarmos um pouco as reclamações deles e não mostrarmos que ficamos zangados” (ET4).

No entanto, a maioria dos entrevistados disse não ter notado grandes diferenças na relação com as crianças/jovens depois do projeto, tendo a mesma se mantido:

“(…) no fundo eles sabem que nós estamos aqui para eles, mas antes do projeto já era assim” (EE2).

“Pelo menos da minha parte em termos da dinâmica eu acho que esse aspeto está igual” (EE3).

“(…) o meu relacionamento mesmo antes do aparecimento do projeto sempre foi um relacionamento aberto com eles, ou seja, eles precisam de falar falam (…)” (EE6).

Conclui-se que todos os entrevistados caracterizaram ter uma boa relação com as crianças/jovens, embora *“no dia a dia desde que eu entrei eu noto uma evolução com uns melhores do que outros, nós há uns que lidamos melhor que outros”* (EE5) e que esta relação vai melhorando com o tempo *“A minha relação com eles é boa, já sinto que tem alguma confiança, e que me procuram quando não venho perguntam onde estou e quando regresssei de férias vieram logo ter comigo”* (EE8) tendo o projeto para alguns entrevistados potenciado a melhoria da relação *“Eu acho que o projeto veio fazer muito bem à minha relação com os miúdos ou melhor, veio a fortalecer ainda mais a minha relação com os miúdos”* (EE12). Contudo, para a maioria, o projeto não parece ter influenciado substancialmente a relação que já tinham e que era boa.

C. Afetividade

Diversos autores validam a importância do papel do afeto em AR para crianças/jovens (Anglin, 2004; Baptista et al., 2018; Carvalho & Manita, 2010; Mota & Matos, 2010) e dependendo da forma como a presença do afeto é enquadrada e enquadradora de um ambiente estável e acolhedor (Wittaker, 2014) poderá desencadear processos que favoreçam o desenvolvimento da personalidade e das competências das crianças/jovens, reparando assim o passado traumático.

Esta subcategoria tinha como objetivo compreender como os entrevistados caracterizam a relação com as crianças/jovens ao nível da afetividade, e se o projeto teve alguma influência neste nível.

Obtiveram-se 17 respostas, e nos excertos abaixo os entrevistados identificam que a relação de afeto com as crianças/jovens é caracterizada pelos abraços, pelo colo, pelos beijinhos e pela conversa.

“(...) lá está agora como já me conhecem é sempre aquela coisa dos abraços e dos beijinhos acho que tenho mais intimidade com eles agora sim” (EE2).

“(...) costumam perguntar-me como é que funciona as coisas lá fora, como é o ritmo de vida, como é que se consegue estar a trabalhar em dois sítios ao mesmo tempo... e perguntam também coisas sobre o desporto e como todos gostam da parte do físico também acabam por perguntar e por fazer” (EE3).

“Alguns deles nem deixam chegar perto, mas eles procuram muito o afeto, os abraços, os beijinhos e dizem podes me ir deitar” (EE8).

“Eu acho importante essa questão de dar um abraço” (EE9).

“Quando estamos a lidar com crianças pequenas eu vejo que eles estão habituados a nós aquela é a casa deles e os bebés e mesmo nos 3 anos já tem aquelas pessoas específicas que se dão mais, mas sim procuram afeto, abraços e brincadeiras etc. Os mais velhos temos uns que são mais melosos, ou seja, que ainda pedem afeto e temos uns que são mais reservados” (EE11).

“Nós apesar de os meninos serem tratados todos iguais há sempre alguém com mais empatia ou menos, eu tento sempre ser igual para todos mas há sempre um ou outro que eu puxo sempre um bocadinho mais, mas de uma maneira geral não sou assim muito “mimoca” e sou capaz de ralar ou chamar a atenção de alguma coisa e a seguir sentá-lo ao colo e dar um beijinho isso é na boa, isso consigo fazê-lo muito bem, mas tenho ali as minhas barreiras” (EE14).

“Eles procuram uns abracinhos (...)” (EE15).

Relativamente ao projeto, 7 entrevistados referiram que o projeto ajudou a melhorar a sua relação afetiva com as crianças/jovens, conforme fica expresso nos exemplos abaixo:

“Mais à vontade, mais confiança, mais proximidade” (ET10).

“Eu acho que sim, eu acho que o projeto para mim foi mesmo uma desculpa entre aspas para estar mais tempo com elas para conquistá-las, acho que sem dúvida para mim fui uma privilegiada ter chegado nesse momento, ou seja, desde a preparação de vestir os fatos e preparar os fatos, vamos comprar os fatos, cada pormenor cada atividade e cada seção e cada treino, o facto de estar a fotografá-las delas quererem fotografias, eu acho que cada momento para mim pessoalmente aproximou-me delas sim sim” (ET13).

“Acho que o projeto ajudou sim a criar mais afeto” (EE17).

E por outro lado 4 referiram mesmo antes do projeto a sua relação de afeto com as crianças/jovens era boa por isso não notaram diferenças significativas ao nível da afetividade.

“Os pequenos eu acho que eles também procuram, também vêm ter comigo, também procuram mais o colinho, os afetos essas coisas todas eles acabam sempre procurar, mas eu acho que sendo eu ou qualquer outra pessoa eu acho que eles também vêm pedir, mas claro que eles têm as suas preferências como qualquer pessoa, mas eu acho que isto não tem muito propriamente a ver com o projeto, acho que já era sempre assim” (EE1).

“Acho que essa questão para mim ela manteve-se, não são todos há uns que são mais carentes os mais pequenos esses precisam e procuram mais afeto, os maiores já não, é diferente” (EE7).

“Eles procuram uns abraços sim, mesmo os mais crescidos vêm sempre, mas a nossa relação já era boa antes do projeto” (EE15).

A maioria dos entrevistados ou não faz referência ao projeto ou diz que não sentiu que a relação de afetividade tenha mudado com a implementação do mesmo.

D. Cumprimentos de Regras e Rotinas

Nesta subcategoria obteve-se o total de 17 respostas, e tinha como objetivo perceber se de alguma forma a participação no Projeto D'AR-TE melhorou o cumprimento de regras e rotinas por parte das crianças/jovens.

Maier (1979) define “rotina” como as estruturas de um lugar, ou seja, a perceção do que se segue ao longo de um dia. As rotinas básicas, que são previsíveis, promovem ordem e estabilidade e por isso é importante que as crianças e jovens saibam as horas de acordar, quando vão comer etc. As regras por sua vez, pretendem garantir que o ambiente seja seguro.

Mas estabelecer rotinas e regras *“quando uma criança/jovem se mostra resistente exige paciência e determinação por parte do cuidador”* (Pimentel, 2021, p. 260).

“Eles sabem que têm de cumprir as regras, às vezes escapam é um bocadinho e quando vemos que eles estão um bocadinho esquecidos é bom avivar a memória para eles fazerem as tarefas e depois vão fazer, por exemplo eles sabem que aquela hora têm de ir ali e eles vão, uns dizem que não a gente tenta e eles vão temos que conversar porque eles às vezes também são um bocado preguiçosos e temos que chegar a um consenso” (EE15).

“Como eu tinha acabado de entrar obviamente que eles tentam sempre testar, por exemplo fazerem alguma coisa a verem se eu me vou chatear a sério ou não, e o melhor é às vezes nem ligarmos e darmos menos atenção possível a esse tipo de coisa, mas eles agora já não fazem tanto isso porque perceberam que não vale a pena (...) o mais difícil é nós dizermos para estarem quietos ou fazerem determinada coisa e eles não ouvem à primeira, temos que repetir várias vezes” (EE2).

Também foi salientado que nos mais velhos a tendência para desafiar as regras é ainda maior:

“Com os mais crescidos é difícil porque eles começam a dizer “ah tu não mandas em mim” e respondo-lhes “está bem posso não mandar, mas pronto aqui mando”, às vezes basta só mudar o tom de voz e cara trancada e eles percebem” (EE8).

“Os mais velhos desafiam mais e os mais pequenos têm tendência a seguir o padrão do outro ok nós vamos todos fazer e eles fazem e os mais velhos já desafiam, já perguntam porquê, já dizem “eu não quero fazer isto”, ou seja, eu tenho mais dificuldade de chegar ali com alguns elementos mais velhos do que propriamente com os mais pequenos” (EE11).

O projeto D'AR-TE veio introduzir na rotina das crianças/jovens um novo calendário semanal com horários para as atividades. Os entrevistados apontaram como desafios a aderência às atividades e o cumprimento de horários por parte das crianças/jovens, como se verifica nos excertos abaixo:

“Nós tivemos de arranjar aqui algumas estratégias para isso, porque senão havia dias que ninguém queria fazer judo, ou havia dias em que ninguém queria ir à dança, ou ninguém queria ir ao teatro e nós tivemos de impor aqui algumas situações, algumas regras. Por exemplo, hoje é dia de judo, uma coisa é um miúdo que não vai ao judo porque caiu, isto é uma situação viável outra coisa é um miúdo que diz que não quer ir ao judo porque teve uma câmbria durante a noite, e teve a tarde toda a jogar futebol e depois ao final do dia não quer ir ao judo. E aí dizemos “então vais ter que ir limpar a sala, ou vais ter que ir arrumar as prateleiras, ou seja, alguma tarefa, ou e não vais ao computador e os outros vão perceber ok ele não fez judo eu fiz um sacrifício fui ao judo mas em compensação eu não limpei nada e estou no computador (...)E além de no início eles dizerem eu não acho justo, nós dizemos, pois, é amigo mas também não achamos justo estarem todos a fazer uma atividade e tu não queres ir e nem fazeres um esforço para querer ir e isto começou a ficar um bocadinho vinculado em todos, que é ou vamos ou vamos fazer uma tarefa e começou a ser respeitado. A maior parte das vezes os miúdos viam isto como uma regra que era cumprir e era cumprida” (EE12).

“(...) O que eu acho é que com o decorrer do projeto algumas resistências iniciais se foram ultrapassando a nível da aderência e da habituação a essas rotinas a esse momento em que estavam a participar. Também noto que alguns jovens que foram entrando depois secalhar aí nota-se alguma diferença notamos nesses jovens essa resistência que já não notávamos nos outros”. (ET10)

“O projeto veio aqui reforçar a importância do cumprimento de horários e rotinas e logo esse reforçar todo foi um bocadinho bem aceite. Se no nosso dia a dia numa casa normal nós precisamos às vezes, e custa-nos cumprir os horários (...) nestes miúdos ainda é mais complicado, ou seja, já têm que cumprir horários para a escola, já têm que cumprir não ter faltas na escola, já têm tantas coisas e depois ainda nos chegámos aqui com mais horários e que não tem mal nenhum mas para eles percebo que não tenha sido fácil ou seja o projeto veio aqui dar a importância de que realmente existe uma vida e não é por estarem numa casa de acolhimento que agora podem ser desmazelados nesse sentido às vezes pensam eu não tenho o mais importante não tenho a minha família quer dizer estou numa CA e ainda por cima agora querem que eu cumpra horários mas é verdade é uma exigência que humanamente parece que não faz muito sentido quer dizer eles não estão a ter o direito a estar com a família, nós depois estamos a exigir que eles cumpram horários isto na cabecinha deles às vezes não é fácil de gerir” (ET13).

Sabe-se também que sempre que se induz uma criança/jovem a seguir instruções sem justificações está-se a valorizar os abusos do poder e a perder uma oportunidade de promover o desenvolvimento de competências nas crianças/jovens. Segundo Pimentel (2021), existem dois passos importantes primeiro compreender a experiência anterior da criança/jovem e de que forma ela poderá ver e experienciar a introdução de uma nova rotina, e segundo ser claro e amigo na forma como lhe são comunicadas as regras da nova casa. Mesmo com as crianças

mais pequenas tem de se dar uma explicação clara sobre o que se faz na casa de acolhimento e como se faz, pois irá ajudá-los a compreender que as rotinas têm um objetivo. Esta questão foi apontada por um dos entrevistados:

“Fácil não é, até porque tem toda a questão de dinamismo de uma criança, acho que a questão toda é entender o porquê das rotinas, o porquê de fazer aquilo, não simplesmente de dizer agora é hora de fazer, agora é o horário de fazer isso, eu acho que a criança tem de entender o porquê de ter de fazer aquilo. Pronto no momento é difícil porque é uma rotina, e porque a criança é diferente do adulto é mais difícil de se disciplinar” (EE9).

No entanto, embora tenha existido esta dificuldade de mobilizar as crianças/jovens para a realização das atividades alguns entrevistados referiram que o projeto contribuiu para o cumprimento de regras e rotinas por parte das crianças/jovens ao nível da disciplina, da consciência de regras, da aquisição de recursos organizativos e da postura.

“Sim ficaram mais um bocado disciplinados, em termos de horários também tiveram mais noção das horas digamos assim, ou seja, eles tinham aquelas horas da escola já sabiam que tinham de cumprir essas e ganharam outras e acabaram por perceber que também há essas horas e têm de cumprir se não cumprirem eles é que perdem. Estão um bocado mais recetivos ao que a gente diz e fazem as coisas, o projeto ajudou muito nesse sentido, mas isto é dias”. (EE3)

“Eu acho que sim porque eles próprios ganharam outros recursos e conseguiram pensar nas coisas de uma outra forma”. (EE4)

“Contribuiu porque como as atividades do projeto exigiam que eles tivessem determinada postura, exigiu que eles ouvissem e que cumprissem algumas imposições, automaticamente isso se refletiu na dinâmica da casa”. (EE7)

“A atividade que eu acho que os fez melhor de todas acho que foi o judo que lhes deu ali uma série de regras e de comportamentos, e de disciplina. Sim até porque no judo com têm de trabalhar uns com os outros e estar uns com os outros eu acho que todas o judo foi a que eles tiveram mais empenhados também porque lá está tínhamos essa coisa do “Eu não quero ir”, mas depois também estavam bem e também faziam”. (EE16)

E. Comunicação

Uma boa e ajustada comunicação com as crianças/jovens também pode contribuir para a melhor aceitação das regras e rotinas da casa por parte das crianças/jovens, bem como para o sentimento de confiança e proteção.

Esta subcategoria tinha como objetivo perceber como é que os técnicos e os monitores comunicam com as crianças/jovens e se com a implementação do projeto a comunicação com as crianças/jovens ficou de alguma forma mais fácil. Foram obtidas 17 respostas.

De forma prática uma boa comunicação pressupõe escutar e compreender a criança/jovem; retribuir essa escuta numa resposta empática sem juízos de valor ou retaliações e devolver os problemas e sentimentos transmitidos numa perspetiva de ajuda.

Claro que, a forma como se comunica varia de criança para criança e conforme a idade,

“Os mais pequenos nós vamos pela brincadeira e é diferente, agora os mais velhos por exemplo quando temos uma coisa que corre mal nós tentamos falar com eles, mas não é fácil eu confesso que tenho alguma dificuldade com os mais velhos. Às vezes a tentar perceber as emoções deles ou porque é que fizeste isso e depois há uns que ouvem e outros que se recusam a ouvir, e são mais resistentes. É diferente com cada criança e depois temos ali uma casa com crianças dos 0 aos 12 anos, ou seja, é muito relativo” (EE11).

Assim, como a forma de comunicar também deve variar de situação para situação,

“Há momentos que temos que ser mais bruscos, e impor mais as nossas regras conforme as situações, outras situações tem que ser a falar com meiguice e chamá-los a atenção de algumas coisas” (EE15).

Tendo em conta os pressupostos acima referidos, os entrevistados identificaram que na comunicação é importante:

a) respeitar o espaço das crianças/jovens:

“(…) E se eles não querem falar nós não temos de insistir, eles têm de ter o espaço deles e quando estiverem preparados têm de saber que nós estamos cá para os ouvir, não estamos cá para os julgar nem para os castigar, nem para ralar estamos cá para ouvir e depois dar conselhos se eles quiserem ouvir ou então encaminhá-los às pessoas.” (EE1).

(…) Às vezes é difícil, é resguardá-los um bocadinho ou deixá-los, no tempo deles até eles se abrirem, falarem normalmente (EE5).

a) Ser-se assertivo e ter-se uma relação de confiança com as crianças/jovens:

“...tem a ver com a pessoa que está a falar com eles, eles sentem-se confortáveis e sabem que há coisas que são importantes para eles e que precisam de dizer (...) Nesse aspeto tem a ver com a confiança que eu acho que eles têm de mim, não são todos, mas a maior parte tem esse tipo de confiança comigo” (...) (EE6).

“eu sinto que eles têm confiança em me trazer informações, em falar comigo, às vezes contam coisas da família do que aconteceu, contam histórias, falam em coisas pessoais, eu sinto um nível de confiança” (EE9).

“Sempre assertiva, o mais correta possível isso tem de ser sempre com muita honestidade sempre na base do respeito, se eventualmente alguma coisa não correr bem e eu tiver alguma vez de pedir desculpa terei de ser eu a dizer que errei, e terei sempre de pedir desculpa tal qual como se fossem eles e eu a aceitar as desculpas. A confiança também não pode ser quebrada de forma alguma. Assertividade acima de tudo sempre e o que é para uns ser para todos (...) (EE12).

b) Saber o momento certo para falar:

“(...) quando se portam mal prefiro dizer “olha vai para o teu quarto” e falo com ele a seguir acho que é melhor falar com eles depois de se acalmar resulta sempre porque eles depois ouvem” (E2).

c) Não fazer julgamentos nem criticar:

“Essa questão de eu poder escutar e conversar com eles eu acho que isso facilita bastante, porque o nosso trabalho é as rotinas diárias, temos as coisas de casa, temos as anotações que devem ser feitas e nessa rotina toda eu acho importante essa questão da escuta, de parar, de ouvir e tentar compreender o sentimento, não menosprezar o sentimento mas cada manifestação de sentimento é importante para ele, por mais que aquilo para mim porque sou adulto às vezes a gente não consegue entender a dimensão da criança mas parar e escutar e de certa forma sair do meu mundo e entrar no deles (...)” (EE9).

d) Isolar a conversa e identificar os sentimentos:

“Tive uma situação em que um dos meninos à mesa no jantar começou a chorar eu não estava a conseguir perceber o que é que se estava a passar se tinha sido alguma coisa com os outros ou até mesmo eu que tinha feito assim alguma coisa porque eu lembro-me que tinha lhe servido o segundo prato e não estava tão cheio como ele queria, e eu disse-lhe “não estejas a chorar porque se quiseres repetir eu dou-te mais”, e ele disse que não era nada disso, e eu disse-lhe olha então queres ir falar comigo lá fora, para ele explicar o que tinha acontecido e ele explicou, abriu-se e disse que era por causa da família e do pai que tinha muitas saudades. Por isso eu acho que quando eles não estão bem, também se percebe logo porque ficam mais paradinhos, vão logo para a sala e é necessário ir lá para baixo e falar e perguntar, até mesmo quando vem de casa e mesmo que venham felizes temos de perguntar “O que é que aconteceu em casa” e às vezes mesmo sem perguntarmos eles vêm falar connosco, já sentem essa proximidade” (EE8).

“(...) Às vezes a tentar perceber as emoções deles ou porque é que fizeste isso (...)” (EE11).

Portanto, “a intervenção de qualidade no acolhimento envolve necessariamente adultos resolvidos que comuniquem de forma entendível e autêntica, de trato afetivo, e que sejam claros na definição de limites” (Vicente & Lopes, 2021, p. 237).

Analisando os resultados também é possível verificar que os entrevistados referiram que o Projeto melhorou alguns aspetos no âmbito da comunicação:

“em termos da comunicação acho que ficou ela por ela, nota-se alguma diferença, mas não é aquela diferença que secalhar se possa dizer “que grande diferença” (...) secalhar nos dias em que têm judo ou futsal que é o tem mais movimento talvez se cansem mais, a maneira deles de falar connosco estão mais calmos, mas também depende há alguns que é ao contrário estão mais cansados, interação de outra maneira e depois há um ou outro que percebe as coisas doutra maneira” (EE3).

“A linguagem passou a ser um bocadinho mais comum por todos porque também partilhámos aqui uma coisa entre todos” (ET4).

“Algumas coisas até melhorou houve ali alguma interação diferente, ou seja, na parte das artes e essas coisas assim que até estão a planear e às vezes vêm perguntar a opinião, e eles que tem a mania que sabem tudo ali vem pedir opinião, depois dizem “representei bem assim, devia fazer uma voz mais grossa, mais fininha” (EE6).

“Melhorou, eu penso que na oficina de teatro ajudou muito os rapazes principalmente aqueles que são mais reservados, com as oficinas e com as apresentações eles acabavam por se soltar mais, verbalizar porque tinham um texto, essa verbalização guiada dos textos estende-se no

âmbito da casa, eu sou muito direta com eles, e lido muito com a verdade, não costumo desviar muito dos assuntos nem enfeitar muito para chegar em algum lugar” (EE7).

“Sim, o projeto ajudou a criar uma relação de confiança, até eles próprios quando saem das atividades, têm interesse em contar e tudo, em dizer o que se passou, nessa parte sim eles acabavam por nos procurar e não estou a falar só de mim acabavam por nos procurar e por querer contar e por querer estar e por querer dizer” (EE6).

À exceção de dois entrevistados conforme os excertos abaixo, todos os outros referiram determinado aspeto de melhoria na comunicação devido ao projeto D'AR-TE.

“Mais ou menos também, há sempre uns assuntos que são mais difíceis de eles falarem e eles aí fecham-se um bocado ou então são depois todos desbocados. E acho que isso o projeto não tem nada a ver” (EE14).

“A comunicação continua a mesma não melhorou nem piorou por causa do projeto” (EE17).

F. Gestão de conflitos e atitudes

Esta subcategoria tinha como objetivo compreender como é que os técnicos e os monitores gerem os comportamentos e atitudes das crianças/jovens e se o Projeto D'AR-TE contribuiu para esta melhor gestão. Foram obtidas 16 respostas.

Qualquer comportamento – gritar, dar socos, bater, chorar compulsivamente etc é apenas a ponta do iceberg. O comportamento desajustado da criança /jovem pode parecer despropositado e não conseguimos identificar o que o motivou, mas tudo tem uma razão. A crise pode ser causada por um evento ou circunstância externa à criança/jovem, como por exemplo um novo acolhimento, uma visita familiar cancelada, um trabalho escolar ou pelo normal desenvolvimento infantil/juvenil e os desafios que esse mesmo desenvolvimento acarreta (exemplo criar e manter relações, cumprir com regras, tornar-se progressivamente mais autónomo e independente dos cuidadores, etc) (Lopes & Sarmiento, 2021, p.166).

Aos cuidadores cabe a difícil tarefa de identificar a origem do problema/ comportamento desajustado e conseguir encontrar estratégias para lidar com a situação.

“Quando eles são agressivos o que eu tento fazer é ter calma e tentar acalmar a criança, perceber o porquê da situação, falar com ela e pronto às vezes é o abraço ou ter que o levar para o quarto a ver se ele se acalma pronto essas situações são às vezes complicadas de gerir e às vezes acontece nos mais velhinhos. Nos bebés, têm as suas birras, mas nós conseguimos facilmente dar a volta. O maior desafio é mesmo saber gerir ou arranjar estratégias, na altura quando acontece assim alguma situação destas tenho que pensar, tenho que me acalmar. São crianças um bocado mais complicadas, nós temos que compreender o outro lado. E às vezes temos que compreender que essa parte da agressividade é uma forma que eles têm de demonstrar o quanto estão magoados e como também estão a sofrer por estarem ali. Por mais que a gente lhes dê amor, carinho, tudo, e que vá com eles a todo o lado, ainda agora fomos à praia, pronto. O meu objetivo e o das colegas é que eles sejam o mais felizes possível ali, mas nada chega como a família, como um pai ou uma mãe” (EE17).

“Essa gestão e conflitos entre eles, o que eu faço primeiro é tentar escutá-los e tentar fazer que ambos descubram porque é que aquilo chegou naquele nível porque é que isso aconteceu, ah ela falou algo que eu não gostei, ela pegou no meu brinquedo, pronto agora vamos fazer as pazes. Tu também em algum momento já fizeste alguma coisa que desagradou ele, a vida é assim vamos nos entender aqui e aí aquele momento de emoção e de raiva com a conversa vai se apaziguando e logo depois eles estão a brincar, então acho que essa questão é importante, levar eles a entender o porquê que teve o conflito, claro que cada um vai defender o seu lado, é a questão de aprender a viver em paz e compreender a diferença dos outros, acho que é desde criança que tem que aprender a entender as diferenças (...) a nível de castigos depende da situação se for uma situação muito grave de euforia ou de agressão com os outros a gente vai até uma sala com eles e conversa, tenta controlar aquela emoção naquele momento até que eles reflitam, normalmente a disciplina se aplica dessa forma” (EE9).

Portanto, conversar com a criança, ajudá-la a perceber o que foi feito de errado, levá-la para o quarto para se acalmar ou o abraço podem ser utilizados como estratégias para gerir melhor o problema, bem como a aplicação de castigos em algumas situações.

“É não ligar, os conflitos temos de pôr um travão, e até tentar perceber o que gerou o quê e tentar pronto ver quem é que tem culpa e quem tem razão, quem é que fez mal, quem é que não fez, isso depois é um bocadinho com eles na cama sentados e tentar perceber o que é que fizeram (...) o castigo pode resolver mas depende do motivo, se for por birrinhas e brigas não, porque eles sabem que fizeram mal, mas passados 5 segundos está tudo bem, eu acho que eles também estão mais cientes do que é bom e do que é mau” (EE8).

“Acho que os mais velhos são mais difíceis de lidar, mas eu acho que há que haver limites, se eles se portarem mal ou assim pode-se tirar uma coisa que eles gostem de fazer, e falar com eles que isso não pode ser assim” (EE11).

Acontece que por vezes, mesmo com estas estratégias não é fácil lidar com as situações de conflito entre as crianças e com a personalidade, comportamento próprio de cada criança/jovem.

“Há crianças que são muito competitivas, e ansiosas e se alguma coisa corre mal começam logo a fazer uma birra e nós às vezes temos de lhes explicar que não conseguiste agora, mas duma próxima consegues. Isto aconteceu com um miúdo que dizia “eu nem consigo comer estou muito ansioso, não vou conseguir marcar um golo” e depois há que explicar, “mas tu não tens de marcar golos tu vais para te divertires, vais gastar energia, vais estar com os teus amigos se marcaste, marcaste senão marcaste não marcaste vai haver mais oportunidades o essencial é tu te divertires” e temos de lhes ensinar a lidar com estas emoções. E este tipo de atitude varia pois possivelmente outra criança não leva isto tanto a sério” (EE1).

“Chamo-lhes muito a atenção por causa dos comportamentos. Mas às vezes não consigo geri-los, mas temos de agir, conversar e mandá-los parar e explicar que isto não é assim, não se podem comportar assim, às vezes consegue-se às vezes não, é conforme” (EE15).

Um dos objetivos do projeto D'AR-TE era reduzir os comportamentos de agressão nas crianças/jovens. Alguns entrevistados revelaram uma melhoria dos comportamentos das crianças/jovens com o decorrer do projeto, como se pode validar através dos excertos abaixo:

“há muito miúdos que já são acompanhados do ponto de vista da saúde mental e isto leva-nos a olhar para estes miúdos e perceber que a forma que eles têm de gerir as coisas e a frustração

e o ouvir o não para estes miúdos, a capacidade deles é muito reduzida e, portanto, a forma como reagem normalmente é de uma forma muito desadaptada normalmente agredindo verbalmente ou fisicamente, ou às vezes até a partindo portas e tentando partir as coisas e com o projeto “Os miúdos têm mais recursos e conseguem se posicionar face ao que lhes é dito de uma forma mais adaptada ficou mais fácil de gerir, os momentos de tensão foram menos, aliás se eu pensar este miúdo que eu há bocado lhe dizia nunca imaginei que ele conseguisse fazer aquilo e depois tem os papéis principais, no último ano não tivemos que fazer uma única contenção física a este miúdo e fazíamos diariamente e às vezes mais que uma vez por dia (...)” (ET4).

“Houve algumas mudanças nos comportamentos deles eu acho que isso aí também teve a ajuda do projeto. Nalgumas houve um controle da parte deles, ou seja, melhoraram tipo as respostas para as pessoas, eu acho que eles começam a pensar mais antes de responder acho que uma das coisas que o projeto em si no global trouxe foi essa do primeiro penso e depois respondo, pois eles primeiro respondiam depois é que pensavam (não aconteceu em todos, mas na maioria)” (EE6).

“Sim para melhor. A questão relacional é fundamental na questão dos comportamentos. Por exemplo um jovem em que necessitávamos às vezes de ter uma necessidade de contenção física e nunca mais foi necessário. Ele às vezes tem uns episódios mais complicados, mas não passa tanto para o campo físico (ET10).

“relativamente à agressividade pode ter diminuído a reação, eles podem não explodir tanto tão rápido eu acho que acaba sempre por acontecer mais cedo ou mais tarde. Se calhar acabou aqui por os dar ferramentas para perceberem calma, ou seja, eu tenho de ter calma não posso fazer isto, mas acho que no final acabam sempre por reagir (...)” (EE16).

No entanto, e embora pareça que tenha havido mudanças positivas, a maioria dos entrevistados disse não ter notado diferenças significativas:

“não noto grande diferença deles fora e dentro do projeto, mas eles depois têm todo um outro histórico fora do projeto que vai implicar no comportamento deles. E principalmente quando vêm de casa é muito a parte das frustrações e porque as coisas não correram bem. Vão sempre aos finais da semana e ao domingo e quando voltam ao final do dia por estarem mais reativos e mais ativos e o judo ser à segunda-feira e o próprio professor o dizia que eles estavam muito mais agitados, ou seja, dava mais para libertarem as energias, não sei se pensam ao certo nos problemas porque se calhar não têm capacidade para isso, mas o que é certo é que libertavam ali uma série de coisas negativas que traziam” (EE16).

Inclusive no decorrer das atividades foi referenciado algumas situações de conflito e de comportamentos desajustados das crianças/jovens como a agitação, falta de respeito e de incumprimento de regras:

“(...) No judo, por exemplo, senti que eles estavam muito elétricos, às vezes tínhamos de ter ali algum controlo que também não deve ser fácil para o professor. Acho que pelo menos essas que eu fui eles estavam muito agitados” (EE2).

“Havia situações em que algum tinha um comportamento mais ... não digo agressivo, mas fora do contexto que depois tínhamos de alertar e tinha que pedir desculpa ao professor porque o professor perde tempo para cá vir e eles não podem faltar ao respeito (...)” (EE5).

“um exemplo prático a meio de um treino de judo um deles zanga-se com outro, já não quer fazer, começa a falar mal e é assim no “tatami” do judo há regras para se cumprir e se não cumpres saís do tatami isto parece que não se nós explicarmos olha na vida também é assim na nossa vida também são feitas as regras entre o local de trabalho tens que sair, numa sala tens que sair, nos dissemos e explicamos isto assim mas parece que sim eles conseguiam transpor depois isso para o dia a dia e quem diz o judo diz a música, ou as oficinas de teatro,

ou de dança, a vida é assim se nos não conseguimos estar num sítio com as regras do local mas as pessoas estão no local então temos que ser nós a sair, não podemos continuar pronto e acho que isso mesmo que eles depois nos dias a seguir voltassem a repetir mas eles chegavam a perceber e compreendiam, o concretizar já é mais complicado. Mas eu acho que sim que ajudou nesse sentido no cumprimento de regras" (ET13).

Os comportamentos e os conflitos não são algo linear e controlável, significa por isso que estão dependentes de várias variáveis. E também o impacto do projeto é diferente em cada criança/jovem.

"(...) Agora a nível da diminuição de comportamentos agressivos não se avalia exatamente com o projeto porque cada um tem a sua peculiaridade, por isso acho que se manteve" (EE7).

"Eles continuam iguais, talvez em algumas situações estejam melhores, mas eles são todos diferentes e eu acho que nem que venham 20 projetos, alguns deles é muito da personalidade, do que estão a passar na vida" (EE14).

5.2.3. Impacto do Projeto D'AR-TE para o reforço do suporte social das crianças/jovens

A. Relação entre as crianças/jovens

Nesta subcategoria pretendia-se compreender se o Projeto D'AR-TE contribuiu para o reforço do suporte social dos pares da CAR. Obteve-se 16 respostas.

Com o D'AR-TE

"eles passaram a ter muitos momentos em que estavam em grupo (porque eles estão em escolas diferentes, em atividades diferentes), e com o projeto havia 3 dias que eles estavam sempre uma hora e pouco numa atividade em conjunto, isto tinha de resultar em alguma coisa e mesmo em termos de comunicação houve momentos que em conjunto proporcionaram uma comunicação mais fluída entre eles e com mais pontos em comum. Quando começaram a fazer as atividades com os pares a forma como eles funcionavam enquanto grupo que às vezes aqui secalhar não era tão evidente porque havia estas quezílias as brigas entre eles que faz parte, mas efetivamente quando iam fora eles funcionavam como grupo e como grupo estavam mais robustos e isso eu acho também importante em termos também da dinâmica (...) é também importante haver essa união independentemente das quizilas" (E4).

Diversos autores referem que a relação entre os pares surge naturalmente e podem dar origem a situações-problema, como conflitos, comportamentos antissociais ou ser promotoras de comportamentos pró-sociais (Quitães et al, 2010). Os pares são identificados com um dos aspetos negativos da experiência de institucionalização, mas também como fontes de suporte.

Assim, como também foi referido pelos entrevistados 15, 16, e 17 “conflitos há sempre”, mas as atividades do Projeto ajudaram a que eles diminuíssem os conflitos “(...) fomos sentindo um decréscimo desse tipo de situações (...)” (E10).

De forma transversal, quase todos os entrevistados referiram que o projeto D'AR-TE veio melhorar a relação entre as crianças/jovens dentro da casa. Alguns apontaram que sentem essa cooperação e união de grupo entre as crianças/jovens, sobretudo quando estas participam em atividades fora da casa.

“(...) Criou-se aqui uma espécie de uma competitividade, mas também foi bom, eles competiram entre eles e também foram competir lá fora também com outras entidades, e isso foi uma maneira de se aproximarem uns dos outros, uma maneira também de perceberem-se melhor, conhecerem-se melhor (...)” (E1).

Sim ajudou muito, nota-se que eles se tornaram muito mais cooperativos, participativos, isso também se nota fora. O projeto decorre e eles são inseridos na questão de terem uma certa obrigação, de terem de agir de forma conjunta, e isso acaba trabalhando a mente deles que quando eles saem fora eles ainda levam essa questão da cooperação entre eles” (E7).

Outros entrevistados apontaram sobretudo a entreajuda, *“ajudam-se um pouco mais entre eles, não é cada um por si, começaram-se a ajudar mais um bocado (...)”* (E3); *“(...) acabava por dar mais descontração para estarem mais à vontade e darem-se a conhecer até. Depois respeitavam ou defendiam o outro se fosse preciso pronto ou então motivavam, tu consegues vá pronto e acho que isso para eles foi importante”* (E13) e, sobretudo apontaram a atividade do judo como a que mais contribuiu para a compreensão do trabalho em equipa, do sentimento de grupo, da amizade entre as crianças/jovens da CAR.

“Eu acredito que de certa forma teve impacto principalmente no comportamento entre eles, na amizade, na compreensão mútua, essa questão horizontal entre um e o outro acho que isso melhorou bastante através do projeto, ou seja, de um compreender o outro, começar a trabalhar equipa, de saber se incluir (...) por exemplo no judo tem de ter trabalho em equipa, se vai para a dança tem os passos eles têm de aprender o passo e tem que ter trabalho em equipa, uma apresentação teatral tem que ter uma compreensão do trabalho em equipa então acho que isso funciona bastante no trabalho em equipa e no convívio um para o outro” (E9).

“por exemplo com o judo é muito trabalhado aqui o facto de terem que fazer as coisas em conjunto, brincar em conjunto e eles aprendem muito às vezes com essas atividades (E5)”.

“Nos mais velhos que estão aqui e que fizeram o projeto todo criou-se ali mais alguma amizade extra, o próprio judo ajuda a isso” (E6).

“eu acho que ao D'AR-TE teve mais união, mais capacidade de interajuda, mesmo nesta questão do judo, esta questão do judo foi uma coisa muito boa” (E12).

“No judo também havia essa dinâmica de alguma proteção de algum elemento mais velho para com um mais novo ou até de um elemento mais novo que entrasse na casa (...) Também fomos notando algumas atitudes mais empáticas um bocadinho, imaginamos uma situação que um até podia gozar com o outro, mas tocando-se ali em certas coisas e levá-lo a perceber que outro estava a sofrer” (E10).

No entanto, três dos entrevistados parecem não ter sentido que o projeto tenha melhorado a relação e interação entre as crianças/jovens porque as “brigas e queixinhas” existem sempre, porque a dinâmica também muda com a saída e entrada de novas crianças ou jovens e porque o projeto não era diário.

“as crianças entre elas também é sempre aquela coisa das queixinhas, bater neste bater naquele, na verdade eu acho que eles gostam todos uns dos outros, mas pronto são crianças e é normalíssimo isso acontecer, acho que o projeto não tem nada a ver” (E2).

“Eu não sei bem fazer essa descrição porque houve miúdos que saíram, depois a dinâmica quando uns saem também muda, e depois são miúdos com certas características como se pode imaginar e temos momentos bons e temos momentos em que estão mais alterados por isso não sei não lhe consigo dizer porque acho que há fases não é até porque o projeto não era uma coisa todos os dias era uma atividade que ia ocorrendo ali ia ocorrendo acolá” (E11).

“Q.B eu não acho de todo que foi negativa, em termos de socialização e em termos de empatia uns com os outros, dar-mo-nos com outras pessoas de fora, eles saírem, mas pronto a interação acho que não” (E14).

B. Relação das Crianças/Jovens com a família

Na entrada para a CAR não deve ser esquecido que a criança/jovem tem uma família e o objetivo é trabalhar sempre que possível, o regresso à família biológica. Esta manutenção da relação é facilitada através de visitas da família à casa de acolhimento e/ou a criança/jovem passar fins de semana e férias com a família, quando tal é permitido (Alberto, 2021).

No entanto, e como refere Alberto (2021) a promoção dessa relação exige iniciativas que visem o envolvimento da família (até as menos investidas), através de atividades e que permitam às crianças/jovens reconstruir a representação da sua família.

Nesta subcategoria pretendia-se compreender se o Projeto D'AR-TE contribuiu para o reforço do suporte social das crianças/jovens com a família. Os 17 entrevistados, de forma unânime, referiram que as atividades do projeto não contribuíram para o reforço do suporte social das crianças/jovens com as suas famílias.

A maior dificuldade foi a adesão das famílias às atividades do projeto. As famílias eram convidadas a assistir a alguns espetáculos finais (como a apresentação de Natal) mas muitas não estiveram presentes:

“Em termos gerais foram poucas as famílias que vieram e as que vieram e que estiveram presentes nos momentos foram praticamente sempre as mesmas famílias, ou seja, diferentes elementos, mas pertencentes aos mesmos miúdos. Houve miúdos que nós nunca conseguimos trazer as famílias cá” (E4).

Segundo os entrevistados os motivos parecem estar relacionados com as seguintes questões: o projeto ter decorrido em período de pandemia e as visitas/contactos estarem

limitados; por não se ter conseguido mobilizar e envolver as famílias; e por outro lado pelas próprias características das famílias.

“nós também não conseguimos chamá-los, não conseguimos fazer com que viessem, não estou a dizer que foram só deles, sendo que efetivamente 20 e 21 foi muito complicado por causa da situação do COVID e depois aqui no último ano e três meses tentamos, mas que secalhar já não conseguimos trazê-los” (E4);

“secalhar não tem a ver propriamente com o projeto, tem a ver com a própria questão das famílias” (E12);

“os próprios miúdos precisavam que as famílias tivessem, contudo são decisões das famílias, pelos motivos das famílias e não houve uma aproximação das famílias em relação ao projeto. O projeto estava lá e uma ou outra família veio e pronto” (E13). ”.

Mesmo para as famílias que participaram foi considerado que o impacto *“não foi nada assim significativo”* (E16) à exceção de dois entrevistados que referiram que:

“para aquelas que foram o orgulho era muito grande por parte dos jovens” (E10);

“as que participaram, foi muito bom e foi muito bom até para os outros em que as famílias não vieram pois conseguiram-se se relacionar e poderia ter sido ao contrário do género “não tenho cá a minha família não vou aceitar a dos outros, mas isso não aconteceu e até correu bem” (E12).

C. Integração das crianças/jovens com a comunidade

A abertura à comunidade envolvente é essencial, particularmente nestas crianças e jovens que viram a sua rede de suporte ser diminuída e *“quando muitas das vezes vêm de famílias que se caracterizam pelo isolamento ao exterior”* (Alberto, 2021, p. 157). Portanto, como afirmam diversos autores, o contacto e a interação com a comunidade é fulcral para o desenvolvimento de competências sociais, para o acesso a várias experiências e para a construção da rede social formal e informal (Anglin, 2004; Rodrigues et al., 2013).

Esta subcategoria tinha como objetivo identificar o contributo do Projeto D'AR-TE para o reforço do suporte social das crianças/jovens com a comunidade, estando contemplado no projeto que, no final de cada atividade havia uma apresentação para a comunidade (e.g. jogos do judo, apresentação final do teatro e da música).

Apenas 8 dos entrevistados referiram a importância do Projeto D'AR-TE na integração social das crianças e dos jovens da CAR na comunidade, e que esta interação contribuiu para a melhoria das competências sociais/relacionais das crianças/jovens:

“foram jogar com a Casa do Benfica, acho que nos surpreendeu a todas é que nós não estávamos à espera que eles tivessem tão bem, porque aqui dentro de casa são uma coisa e depois lá fora são outra e acabam por nos surpreender. Por exemplo, a atuação que eles fizeram do teatro não estava à espera que corresse tão bem, a atuação da música também correu bem e também não estava à espera, portanto judo nunca assisti, nunca vi mas pelo

feedback que eu tinha das colegas também estiveram bem ou seja eu acho que foi uma agradável surpresa porque nós às vezes temos aquela coisa aqui no dia a dia estão explosivos e pronto têm o passado deles, têm a bagagem deles e pensamos mas alguma vez eles vão conseguir fazer isso e isto vai correr tão mal mas depois eles chegam lá e são totalmente outros” (E1).

“Eles portam-se melhor nas atividades lá fora do que às vezes aqui, e espetáculos e no final dos ateliês foi espetacular” (E5).

“Eu acho que beneficiou, estão mais a interagir com a sociedade, eles têm também o judo, um dos contributos foi darmos a conhecer também à sociedade” (E11).

“Os espetáculos em abril durante as primeiras semanas 2/3 semanas e depois também havia um ou 2 rapazes que não queriam fazer nada, estavam sempre a embirrar e a refilar e posso dizer que nos espetáculos estavam todos lá em cima estavam todos nos espetáculos no palco a fazer” (E13).

“(…) o início muito pouco motivados, mas pronto depois a coisa lá ia, não achei uma motivação muito grande da parte deles, mas veio a melhorar, foi uma coisa soft nunca os achei assim eufóricos com nada talvez com as apresentações em público” (E14).

A importância desta componente do Projeto D'AR-TE é reforçada sobretudo quando sabemos que viver numa casa de acolhimento está associado a muitos estereótipos.

A discriminação e o estigma associados ao acolhimento residencial não facilitam uma construção de identidade/autoimagem ajustada, o bem-estar ou o sentimento de pertença das crianças/jovens. Quando as crianças/jovens percebem que estão rotulados pela comunidade pelo facto de virem numa casa de acolhimento fica dificultada a construção de um sentimento de pertença quer à casa de acolhimento quer à comunidade em geral. E por isso, as casas de acolhimento tem também uma responsabilidade e de fazer um esforço para assegurar a oportunidade de crianças/jovens terem um desenvolvimento ajustado e garantir a sua integração social (Alberto,2021).

“Quando as nossas competências sociais vão sendo atrapalhadas ao longo da vida somos mal vistos, os próprios estudos revelam que o olhar externo para a casa de acolhimento é negativo, e quando os próprios comportamentos deles se refletem de forma negativa em contexto escolar e em outros contextos em termos da comunidade de facto vai havendo um crescimento desta forma de olhar para estas criança/ jovens e por sua vez isto vai reforçar o comportamento disruptivo. E com as atividades, de forma muito engraçada quando eles faziam coisas fora daqui, na comunidade portavam-se muito bem em termos pessoais havendo uma funcionalidade muito mais saudável. Portanto, há coisas que são dinâmicas e nós muitas vezes em nossa casa temos um comportamento, com os outros temos outro comportamento. Às vezes esse comportamento por estarmos mais à vontade com quem estamos mais próximos extravasa tanto para o bem tanto para o mal” (E10).

“Foi muito evidente a forma como os miúdos se posicionam face ao exterior e face ao próprio grupo de amigos e a relação com o grupo de amigos foi muito claro quando eles começaram a trazer os amigos à Casa eles não faziam muito isso, faziam mas não era muito comum e às tantas há uma dada altura em que quase todas as semanas havia um amigo deste um amigo daquele se podia vir jogar à bola se podia isto, as namoradas e portanto isso era uma realidade que de vez em quando nos acontecia mas era muito pontual e portanto o eles sentirem que tem a casa mais como deles, eles perceberem que as pessoas de fora também perceberem o que é que é isto da casa de acolhimento, porque isto também era um dos objetivos que era

desmistificar aqui um bocadinho esta imagem que existem das casas de acolhimento e os miúdos quando vieram os de fora eles próprios chegaram a relatar isso “ah nós imaginávamos que isto era de forma diferente”, não sei exatamente o que é que eles imaginavam mas o que nos devolviam era que ficavam surpreendidos pela positiva e, portanto acho que os próprios miúdos ao sentirem isso e ao sentirem-se mais à vontade também sentiram mais à vontade para os convidar (...)acho que esta questão de funcionarmos como grupo e da imagem da Casa foi o principal contributo, quer queiramos quer não, o mais importante são os miúdos e os ganhos que os miúdos tem. Mas claro também gostamos de sentir que estamos a conseguir alcançar objetivo e, portanto, também passarmos para a sociedade e ouvir a devolução da sociedade que nos diz muito bem, os vossos miúdos são espetaculares isto correu muito bem obviamente que é muito bom perceber que as pessoas também reconhecem o trabalho que é feito e a evolução que estes miúdos tem reconhecerem isso (E4).

O processo de ligação com a comunidade é um caminho que se constrói em conjunto, ou seja, a CAR tem de ter o compromisso de abertura para com a comunidade e a comunidade tem de acolher quem já está em situação de acolhimento, a responsabilidade é por isso mútua.

5.2.4. Contributo do projeto D'AR-TE para a intervenção social

A. Contributo do Projeto D'AR-TE para a intervenção dos técnicos e monitores

O trabalho em contexto de Acolhimento Residencial é muito exigente, requer muita estabilidade (física e psicológica) por parte dos cuidadores, e sobretudo carece de maior suporte para os próprios (Mota, 2021).

Neste pressuposto, esta subcategoria tinha como objetivo perceber se os técnicos e monitores identificaram contributos do projeto para a melhoria do seu dia a dia de trabalho na CAR.

Das 16 respostas obtidas, a maioria dos entrevistados (11) identificou que o projeto trouxe benefícios ao nível da interação com as crianças/jovens. A participação dos cuidadores nas atividades, num ambiente de maior descontração, proporcionou o estabelecimento de uma relação de maior proximidade e confiança com as crianças/jovens, e esta conquista na relação facilitava depois o próprio dia a dia na CAR, pois as crianças escutavam mais, cumpriam mais os horários, comunicavam melhor, e sentiam mais confiança nos cuidadores.

“As atividades do projeto eu gosto e gosto inclusive de participar, por exemplo a dança eu sou péssima na dança, mas gosto de estar ali naquele momento até para estar com eles em outro ambiente para poder participar com eles não só sendo aqui na casa, tem horário para aquilo horário para outro, ali não, é um momento descontração um pouco mais leve, eles tem no adulto como uma figura de autoridade e naquele momento essa figura de autoridade não há e também dá espaço a uma figura como eles, isso é muito bom” (E7).

“Obviamente para já porque são atividades que trazem boas memórias, que ajudam, são bons momentos são momentos fora da rotina e são momentos diferentes para eles e para nós. Eu pessoalmente gosto sempre de participar nestas atividades e outras” (E11).

“acho que a conquista que eu consegui fazer com alguns deles eu acho que facilitou e ajudou estarmos juntos a experimentar os factos que chegaram novos, para mim foi importante e cada um desses momentos me ajudou a aproximar de alguns não de todos... O aproximar eu estava com eles, experimentaram os fatos, tiramos fotografias, cada um com o seu par todos bonitos, foi um momento de festa e aproximamo-nos e depois a seguir havia um momento mais de crise ou um momento de tristeza eu já tive aquele reforço aproximei-me daquele rapaz ou daquela criança por causa do projeto mas depois numa situação mais complicada por um telefonema ou com a escola já tinha essa conquista anterior, sem dúvida que foi o que me fez mais ganhar aqui com o projeto” (E13).

“veio ajudar nalgumas coisas sim, ajudar em relação a eles sabem que aquela hora têm que ir para ali e eles vão” (E15).

“eu acho que acaba sempre por ajudar precisamente por isso porque os miúdos acabam por estar mais leves acabam por ser mais fácil comunicar com eles (...)” (E16).

Outros dos contributos referidos pelos entrevistados foi o autodesenvolvimento e a aprendizagem na gestão mais eficaz dos problemas.

“(...) eu acho que temos uma maneira diferente de resolver a questão porque problemas vai sempre haver e cada vez mais com as crianças que vão entrando. Vamos é ter outra forma de lidar com esses problemas e de saber geri-los e de conversar com eles, trabalhar com eles essas essas situações, acho que é por aí” (E1).

“Acredito que é o meu autodesenvolvimento como falei no início, eu aprendi muito aqui, eu tenho o desejo de me desenvolver mais nessa área do comportamento humano, porque quando comecei a trabalhar aqui isso foi uma grande experiência de aprendizagem” (E9).

“o contributo do projeto me deu foi mesmo entre outras coisas, o crescimento profissional ao nível de outros conteúdos, doutro tipo de gestão, uma aprendizagem diferente (...)” (E13).

Contudo, 2 dos entrevistados não identificaram no projeto melhorias para o seu trabalho, *“para mim acho que o projeto não me influenciou a nível do meu trabalho”* (E2), *“Eu acho que nada, porque nós estamos é aqui com eles em cima, as atividades nós vamos, mas aquilo é para eles a maior parte (...)”* (E5); e 4 apenas acham que o projeto trouxe contributos para as crianças/jovens, *“o contributo maior vejo por eles”* (E3); *“O maior contributo foi sobretudo dar competências aos miúdos porque o meu trabalho é muito isto (...)”* (E4); *“a regressão significativa dos comportamentos de agressão, porque havendo comportamento de agressão num grupo de crianças/jovens em AR de facto vem pôr em causa muita coisa (...)”* (E10); *“É ver os miúdos bem (...)”* (E12).

B. Contributo do Projeto D´AR-TE para as crianças/jovens

Face ao perfil das crianças/jovens acolhidos, acresce o desafio de adequação da resposta do Acolhimento Residencial. Um acolhimento de qualidade exige a organização de um espaço simultaneamente positivo, estimulante, participado, estruturado, previsível e inovador que contribuía de forma significativa para o bem-estar das crianças/jovens.

Esta subcategoria tinha com objetivo perceber se e qual o contributo que os cuidadores pensam que o projeto trouxe para as crianças/jovens.

Analisando as 15 respostas obtidas nesta subcategoria, todos os entrevistados afirmaram que o projeto trouxe benefícios para as crianças /jovens, mas foram identificados diferentes tipos de contributos.

“O projeto foi construído de uma forma muito pensada, a questão desportiva, musical artística são questões que abrangem principalmente o desenvolvimento pessoal, emocional e comportamental e é bom porque eles também gastam energias” (E9).

Os entrevistados referiram que o projeto contribuiu para o desenvolvimento das competências individuais/pessoais de cada criança/jovem; para o desenvolvimento das competências relacionais/sociais; para a ocupação dos tempos livres e para a abertura de “novas portas”.

“Aqui acho que veio ajudá-los a saberem lidar com frustrações, sentimentos, com emoções, a saber lidar com os desafios da vida, a respeitar até porque a vida é mesmo assim, e a perceberem que também estamos cá para eles porque também os acompanhámos, também fizemos parte do projeto, também tivemos com eles sempre e acho que foi importante para eles nesse sentido” (...) (E1).

“(...) quando foi a oficina aberta de música na apresentação do ateliê de música à comunidade às tantas há um momento em que a professora diz para eles irem convidar pessoas ao público para interagirem nas dinâmicas (e fiquei a olhar a pensar estes miúdos normalmente a questão da vergonha não vão e de repente começo a ver os miúdos a irem diretos ao público e a convidarem as pessoas para virem e a deixarem no palco e virem novamente buscar) (...) Não são nós olhamos para eles (e porque isto me aconteceu) este miúdo não vai fazer isto, noutros que desconhecia totalmente desconhecia aquelas capacidades e noutros que aquilo que conhecemos jamais eu imaginaria que ele podia fazer aquilo e conseguiu e ter um dos papéis principais por exemplo numa peça de teatro e ele conseguiu fazer aquilo e acho que isso foi de uma importância muito grande para o próprio miúdo em si e para o próprio grupo. Olhar para estes miúdos ao longo deste tempo de intervenção e perceber nalguns miúdos que mesmo do ponto de vista da auto-estima e da autoimagem aquilo que eles viam era algo pouco bonito e perceberem que têm valor e são bons em alguma coisa é qualquer coisa de extraordinário. E a redução de agressão” (E4).

“Foi muito importante, e nós notamos nos miúdos, eles dizem que não, mas quando está à disposição e eles são inseridos eles interagem muito bem e isso tem um impacto muito positivo até porque têm contato com outras pessoas, outras atividades não ficam centralizadas só nas atividades da casa é muito importante, os reflexos são muito positivos (...)” (E7).

“As crianças estarem em contato com atividades completamente diferentes secalhar não fariam se não houvesse este projeto e conhecemos outras pessoas, acho que abriu um bocadinho a porta para o mundo para eles, para eles não estarem só ali naquele espaço, naquela rotina” (E11).

Salvaguarda-se que a nível pessoal o projeto não teve o mesmo impacto para todas as crianças/jovens: “(...) Houve um miúdo que foi uma boa surpresa na apresentação, esse miúdo às vezes porta-se mal, mas quando quer...” (E6); “(...) Há um miúdo que não é de falar muito, mas com a questão da peça, ele estava mais comunicativo, mais espontâneo, desenvolto, não é possível claro avaliar todos com a mesma régua” (E7); “Mas de uma forma

geral, acho que estes jovens neste momento acreditam mais neles próprios e nalgumas coisas que possam fazer (...)" (E10).

Importa também salientar que um dos entrevistados embora tenha considerado o projeto positivo referiu ter dúvidas do real impacto do projeto para as crianças/jovens.

"Eu concordei com o projeto e acho que foi muito positivo, mas pronto também ficou aquém das minhas expectativas. Pensei que eles ficassem de outra maneira, eles continuam (e eu sei que não podemos carregar no botão e as coisas mudam) eu acho que o projeto é um passo, não é a solução, é um passo para uma possível solução para haver mais coisas, mas isto nestas crianças é um passo mínimo, é preciso muito mais (...) acredito piamente que estes projetos contribuam para o crescimento deles e para eles se encontrarem e serem pessoas melhores, mas eu acho que em algumas crianças está muito longe de funcionar. Eu não sei até que ponto isto na vida deles foi importante eu acho que eles a ida ao ateliê da música, a ida ao ateliê da pintura eu acho que isto era mais um ATL, eles secalhar não encararam como um projeto, eles se calhar também não sabiam qual era o objetivo do projeto" (E14).

5.2.5. Avaliação Global do Projeto D'AR-TE

A. Desafios sentidos em relação ao projeto

Esta subcategoria tinha com objetivo identificar os desafios sentidos pelos técnicos/monitores relativamente ao projeto. Obteve-se 17 respostas.

Os entrevistados apresentaram que os desafios relacionados com o projeto foram: o trabalho em parceria; envolver toda a equipa e sobretudo o desafio de motivar e mobilizar as crianças/jovens para participarem nas atividades como se verifica nos excertos abaixo,

"há vários porque isto de trabalhar com pessoas diferentes e com parcerias exige muitas coisas são muitas personalidades em conjunto não só as dos miúdos como as dos adultos é às vezes gerir isto tudo não é fácil, mas pensei vou aguentar porque efetivamente a mais-valia do D'AR-TE também era este trabalho em parceria porque a casa de acolhimento sozinha não conseguiria, impossível" (E4).

"O desafio maior era fazer com que eles participassem, não é que eles não queiram participar é que se acontece uma mínima coisa antes ... por exemplo o X se algo não corre bem durante o dia quando está na hora ele não quer. É desafiante colocarmos a participar de algo quer seja isso ou aquilo o desafio maior é fazer com que eles interajam, que eles sejam participativos" (E7).

"O grande desafio é o seguinte: arranjar sustentabilidade para a continuação dessas atividades na mesma duma forma sistémica e integrada" (E10).

"(um suspiro) imagine está tudo bem vamos todos descer para a oficina de teatro e no caminho acontece alguma coisa e é ah já não quero ir voltam para trás 2 ou 3 e temos que gerir, mas porque é que estão a voltar para trás, este é um desafio mais direto com eles, outro desafio são às vezes os recursos e a ginástica que temos que fazer para ter um miúdo disponível e termos materiais e cenários disponível é outro tipo de desafio. Outro desafio foi conseguir envolver, não diria todos os adultos das equipas educativas às vezes tínhamos que ter força para puxar os miúdos mas com isso também temos que ter força para puxar os colegas para mim foi o desafio maior e se calhar até posso não estar a ver bem mas eu senti que às vezes eu precisava de alguns colegas comigo e não tinha pronto mas depois logo ao lado está outro

colega, mas às vezes senti isso um bocadinho que tinha que puxar dos miúdos mas também tinha que puxar a equipa e não é fácil" (E13).

"é assim eu desafios lá está eu acho que os desafios que nós acabamos por sentir ou que eu acabo por sentir eu acho que não têm diretamente a ver com o projeto, ou seja não acho que o projeto tenha vindo complicar rigorosamente nada veio ajudar nesses pontos mas em termos de desafios não sei se consigo assim dizer alguma coisa porque lá está foi bom estar com eles foi bom ir às atividades com eles, realmente se calhar o único desafio foi mesmo de o não conseguirmos às vezes que eles conseguissem participar aliás conseguir conseguíamos mas tínhamos de estar ali a entrar um bocadinho conflito com eles para que fossem (foi uma dificuldade para nós que depois não queriam ir e só o processo de conseguir vesti-los e conseguir que eles fossem criou ali uma série de atritos connosco) pronto de resto não acho que haja assim nada a acrescentar" (E16).

Contudo, os entrevistados referiram que a maioria dos desafios não está relacionado com o projeto, mas sim com o dia-a-dia na CAR. De seguida, enumera-se os desafios diários apontados pelos entrevistados.

a) Desafio com a gestão das emoções e comportamentos das crianças/jovens:

"Todos os dias lidar com eles e com os problemas deles, todos os dias é diferente, isto é, com a experiência todos os dias aprendemos alguma coisa e saímos com alguma coisa nova" (E5).

"eu acho que o desafio é o de cada vez mais aprender estratégias e meios dos quais para desenvolver cada criança no seu jeitinho de ser porque cada um tem um jeito, cada um tem uma forma de ser, de expressar sentimentos, de se comportar mediante uma situação, e isso me desafia cada vez mais em como lidar com isso de uma forma dinâmica não são robôs eu não posso utilizar o mesmo método para todos então esse desdobramento esse dinamismo de eu saber como agir, como falar com cada um de forma individual isso é um desafio" (E9).

"Os desafios são tantos, gerir às vezes as confusões, é gerir os miúdos que cada vez são mais difíceis pelo menos os que entram agora e que já entraram fora do projeto" (E15).

b) Desafio em lidar com as suas próprias emoções:

"Para mim claro foi adaptar-me a um ambiente diferente, à equipa e é também a lidar com certas situações que se calhar não estaria habituada a lidar não é porque é um contexto completamente diferente e é uma realidade também muito diferente e há coisas que às vezes nos chocam e não estamos preparados para enfrentar e depois no dia a dia acabamos por ter de enfrentar esse assunto. Também é um bocado desligar dos problemas do trabalho e chegar a casa e desligar disso" (E11).

"Os desafios é ao nível das frustrações deles, devido às pressões. Eles às vezes ficam um pouco agressivos, e essas situações às vezes não é fácil de gerir, não é fácil de gerir o que nos sentimos e o que a criança está a sentir" (E17).

c) Desafio na relação entre a equipa:

"Desafios saber lidar com as várias personalidades é muito complicado, é o maior desafio que eu tenho aqui dentro. O facto de sermos mulheres umas mais novas, outras mais velhas, outras já passaram por isso e outras têm uma maneira de trabalhar outras têm outra e não é fácil não é mesmo" (E2).

"o desafio é diário com ou sem projeto, o desafio de tentar fazer o melhor e que cada turno corra melhor que o outro. E a equipa educativa que neste momento está desequilibrada e é

importante falarmos uns com os outros, porque os miúdos também percebem estas coisas entre os adultos por exemplo ah este tem um bocadinho de receio e não nos diz que não e espera que o outro chegue então vamos pedir a este, ou seja aqui a questão do autorizar e não autorizar" (E12).

d) Desafio com a mudança constante de pessoas e de situações:

"Esta questão de coisas novas na casa às vezes (...) mas isso também é como a nossa vida pessoal está tudo muito sossegadinho e depois vem aquelas coisas para destabilizar para mexer (não quer dizer que seja para o negativo) e estas entradas de equipa ainda mexe um bocado comigo, estou mais apegada às coisas mais antigas, mas pronto mas para mim também é bom porque é um desafio para mim e consigo libertar-me e consigo ultrapassar barreiras (...)" (E14).

e) Dificuldade em acompanhar as crianças e jovens em tudo o que elas querem fazer:

"A dificuldade é conseguir acompanhá-los eles quando entram nisto eles têm uma pedalada para fazer tudo que, por exemplo andar de bicicleta estão sempre a chatear para andar de bicicleta eu já fui com eles, mas já é difícil aguentar, não tem nada a ver com o projeto, mas é o que eu sinto alguma dificuldade o resto consigo acompanhar" (E6).

B. Sugestões relativamente ao projeto

Nesta subcategoria pretendia-se que os técnicos e monitores dessem sugestões acerca do projeto. Foram obtidas 17 respostas.

As sugestões dadas relacionam-se com a realização de atividades diferentes; com questionar previamente às crianças/jovens os seus gostos; e com a criação estratégias para envolver a equipa e a família de forma mais integrada no projeto, conforme se analisa mais detalhadamente de seguida.

Foi referido que as crianças/jovens poderiam ter outras atividades, como jogos tradicionais ou fotografia, pintura, desenho onde não é necessário tanto planeamento, atividades que lhes ajudem a compreender as suas próprias emoções, e atividades de dança como o zumba.

"Acho que o projeto em si foi positivo, ou seja, secalhar criar outras atividades diferentes das que fizemos agora, mas que sejam anuais (como o judo) fazer umas atividades num ano noutro não fazer outras diferentes, no outro a seguir fazer outras diferentes" (E6).

"Eles secalhar precisam mesmo de atividades de estarem em comunidade com outras pessoas, com outros jovens da idade deles, doutros sítios, de se entreterem em vez de estarem por exemplo aos fins de semana aqui em casa sem fazer nada. Coisas para se entreterem jogos nem que seja tradicionais, ou mesmo a arte, pintar, desenhar, fotografia tanta coisa e que nem é preciso grande planeamento pode ser feito aqui (...)" E8.

"Não tenho nada a apontar do projeto, secalhar fazer atividades diferentes que eles desconheçam, apresentar outro tipo de atividades lá está como eu estava a dizer para ajudar também a eles próprios ajudar a compreender as próprias emoções, e lidar com essas emoções, mas não tenho assim nenhuma crítica" (E11).

“eu acho que eles podiam ter outras atividades, não sei eles tiveram dança, mas às vezes penso no zumba acho que eles iriam gostar porque é algo que eles iriam gastar energia e com música porque eles gostam das músicas agora moderna, talvez o futebol, o ano passado acho que chegamos a ter basket” (E17).

Outra sugestão foi que seria importante perguntar às crianças/jovens que atividades gostariam de fazer para também lhes dar a possibilidade de participarem na escolha das mesmas. E assim também conseguir corresponder aos gostos e preferências.

“Acho importante também ouvirmos os rapazes, essa escuta ativa, para saber deles o que eles também gostam acho válido sim todas as ideias todas as atividades e acho importante que eles participem de todas, mas que tenham também a possibilidade de escolher aquilo que gostam mais e prosseguir (E7).

“É primeiro sentar com eles e perguntar o que querem e o que não querem, ou seja, adaptar o projeto às necessidades dos miúdos, ao que os miúdos gostariam de fazer porque lá foram logo decididas estas atividades nós chegamos a falar por exemplo um zumba porque mesmo que eles não façam os passos direitos eu sempre achei que eles precisam é de atividades mais dinâmicas que puxasse por eles e que eles gostassem realmente, ou seja, é primeiro fazer-se uma abordagem o que é que queres o que é que não queres, e adaptar-se obviamente não fazendo as vontades todas mas tentar-se adaptar o mais possível aos gostos das crianças e chegamos mesmo a conversar sobre isso em reunião de equipa” (E16).

Embora o projeto estivesse destinado às crianças/jovens, os entrevistados também apontaram ser necessário criar estratégias para envolver de forma mais eficaz a participação da equipa nas atividades, adicionar um eixo para promover o trabalho em equipa e realizar formações conjuntas.

“Por outro lado, o próprio trabalho junto da equipa nomeadamente da equipa educativa porque a equipa técnica teve sempre muito imbuída do D'AR-TE secalhar porque foi daqui que também mais surgiu, mas secalhar também conseguir fazer com que a equipa educativa tivesse aqui uma linguagem mais comum e funcionasse também mais como equipa isso para nós seria importante” (E4).

“Os adultos também eu acho que todos deveriam participar nem todos participaram, claro que todos têm suas limitações, mas é importante eu acho que de uma forma ou de outra acho que todos os adultos deveriam ter participado” (E7).

“(…) Formação para nós seria muito boa em grupo na totalidade, ou seja, para a equipa toda ao mesmo tempo. A Misericórdia também tem formações, mas não podemos ir todos ao mesmo tempo. Acho que o que neste momento faz falta é terapias ou formações” (E12).

“o que eu senti como desafio que foi da parte da equipa dos adultos e acho que não sei se talvez acrescentaria aqui um eixo de participação mais ativa dos adultos se bem que nos tentamos, foi a cada oficina, a cada treino de judo, sou sincera penso que mais inicialmente chegámos a um certo que pensamos olha se nós esticamos muita a corda ainda partimos, ainda acabamos sem nenhum colega, acho que inconscientemente pensamos ok pronto não vamos pressionar mais, o que eles conseguirem dão o que não conseguirem não dão pronto acho que foi isso” (E13).

“talvez o trabalho em equipa faltou, a interação entre colegas faltou” (...) (E14).

5.3. A percepção das Crianças e Jovens sobre o projeto D'AR-TE

5.3.1. Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa

A- Compreensão sobre o que é o suporte social

Esta subcategoria tinha como objetivo perceber o que as crianças/jovens entendiam por suporte social. Obteve-se 12 respostas.

As crianças/jovens identificaram aquelas que são algumas componentes do conceito de suporte social. Questionadas acerca do que é “ter” suporte social disseram: ter ajuda em tudo, ter alguém que ajude quando se está triste ou quando se tem algum problema, que esteja presente nos momentos difíceis, alguém em quem confiar, sentir segurança, ter pessoas que gostam de nós, ajudar a fazer as coisas, a escrever, a fazer matemática, alguém que brinque connosco, ter suporte é ser feliz.

Exemplifica-se com alguns excertos baixo:

“Alguém que nos ajude quando estamos tristes, ter quem nos puxe para cima, alguém que esteja connosco nos momentos difíceis” (J2).

“poder falar com qualquer pessoa sem ter nenhum problema de o expressar e depois ficar a pensar se aquela pessoa depois vai dizer a alguém, suporte social é confiar nas pessoas” (J3).

“quando alguém nos ajuda, faz coisas por nós, quando nós precisamos estão lá para ajudar” (J5).

“É ter pessoas ao meu redor que gostam de mim” (J6).

“Ter apoio é ter pessoas para nos ajudar, é para nos ajudar a libertar o que nós temos no dia a dia, a tirar os sapos cá para fora, e para desabafarmos” (J11).

De notar que as crianças mais pequenas pela capacidade de compreensão associam mais o suporte social às tarefas da escola, da casa e ao brincar.

Os resultados estão em consonância com a definição de suporte social de Sarason et. al. (1983) em que o suporte social é definido como *“a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós”* (p.127).

B- Figuras de referência

Nesta subcategoria pretendia-se que as crianças/jovens identificassem as figuras de referência para elas na CAR. Obteve-se 12 respostas e a análise desta subcategoria é calculada através da média da quantidade de figuras de referência enumeradas por cada criança. Por motivos de confidencialidade, os nomes serão omitidos.

Não é exetável que as crianças tenham a mesma relação com todos os adultos da casa, nem que identifiquem em todos uma correspondência afetiva significativa, mas que pelo menos identificassem um adulto da CAR como figura de referência.

Assim, os resultados permitiram perceber que todas as crianças/jovens identificam pelo menos uma figura de referência dentro da CAR. Uma criança identificou apenas uma pessoa de referência e outra criança referiu que todos são importantes *“eh pá sinceramente eu acho cada um é importante, porque há pessoas que não são assim tão especiais, mas quando é preciso estão lá, ou seja, sim todos especiais”* (J6).

A média das figuras de referência identificadas pelas crianças/jovens é 5.

C- Relação com a equipa

Diversas evidências empíricas têm reforçado o papel importantíssimo do desenvolvimento das relações de qualidade entre as crianças/jovens e os profissionais das CAR para a promoção de resultados positivos nas crianças/jovens, mas para isso é necessário que a relação estabelecida entre ambos seja uma relação de efetiva qualidade.

Tendo em conta esse princípio, esta subcategoria tinha como objetivo perceber como as crianças/jovens caracterizam a relação com os cuidadores, tendo-se obtido duas dimensões de análise, quantitativa e qualitativa. Na primeira as crianças/jovens tinham de classificar a relação de uma escala de 0-10 (0 muito má; 10 muito boa) e de seguida, tinham de explicar como caracterizam a relação.

Das 12 respostas obtidas, foi possível verificar que a maioria (sete) das crianças/jovens expressam avaliações muito positivas das suas relações com a equipa, atribuindo classificação 10. Apenas uma criança atribuiu uma classificação menos positiva, com uma classificação de 5, expressando que a relação com os cuidadores é mais ambígua.

Embora as crianças/jovens tenham expressado terem uma boa relação com os cuidadores, alguns destacam relações mais fortes com determinados cuidadores:

“Com os monitores tenho uma relação com alguns bons (o R é a relação mais forte que eu tenho porque brinco mais com ele e isso é o único que eu brinco mais é o único com quem eu tenho mais relação) e outros menos bons. Até houve um monitor que até chegou a participar

no projeto e eu criei uma relação com eles ele era do brasil e chegou a fazer duas aulas de capoeira connosco, mas ele teve de se ir embora” (J4).

“é boa só há um monitor que eu não me dou bem, não gosto nem de longe, mas o resto dou-me bem com todos” (J5).

“Há alguns que eu me dou mais, mas também há outros que eu me dou, mas não é assim aquela coisa, ou seja, eu não deixo de dar com outros monitores, mas claro não tenho aquelas certas brincadeiras assim eu sei em que limite é que devo chegar em cada um. Com o senhor R tenho muita intimidade, mas com a J não, e por isso não vou tentar ter a mesma intimidade” (J6).

D- Atividades que gostam de realizar com a equipa

Esta subcategoria com 12 respostas obtidas tinha como objetivo compreender que atividades as crianças/jovens gostam de fazer com os cuidadores, pois é durante estas atividades que também se estreitam os laços e se adensa a vinculação.

As repostas obtidas foram diversificadas. Algumas crianças/jovens mencionam que sobretudo gostam de fazer atividades desportivas, como futsal, futebol, andar de bicicleta e judo, enquanto outras destacam atividades criativas, como cozinhar e jogar jogos e outras destacam as tarefas domésticas da casa como cozinhar, ir às compras para o jantar, pôr a roupa para lavar.

“Cozinhar, não gosto de limpar o quarto, mas pronto tem de se fazer senão ninguém limpa, mas gosto de ir às compras para o jantar por a roupa para lavar tem de ser para crescer (J3).

“quando nós vamos para as colónias a equipa técnica vamos lá vamos à praia vamos dar uns passeios, de vez em quando vamos andar de bicicleta, vamos passear, vamos fazer umas coisas, confesso eu às vezes não estou muito com os miúdos nem com a equipa técnica, mas quando saio divirto-me” (J6).

Todas as crianças conseguiram identificar pelo menos uma atividade, e a enumeração destas atividades pelas crianças/jovens permite concluir que existem atividades que as crianças/jovens gostam de fazer com os cuidadores.

E- Coisas que partilham com a equipa

Esta subcategoria, com 12 respostas obtidas, tinha como objetivo compreender se as crianças/jovens partilham coisas da vida delas com a equipa, e se sim que tipo de coisas.

Sentir-se à vontade para partilhar as coisas da vida significa que existe confiança, proximidade com os cuidadores, sabendo-se que esta confiança não é imediata e sim um processo contínuo através da interação ao longo do tempo.

A maioria das crianças/jovens respondeu que sim a esta questão, à exceção de 2 crianças/jovens.

E estas partilhas são sobre coisas que se passam no dia-a-dia, na escola, em casa, problemas de família, problemas pessoais, planos para o futuro, histórias da infância.

“sim muitas coisas... coisas que se passam no dia a dia, na escola, em casa e sinto-me à vontade para partilhar” (J3).

“Algumas, por exemplo problemas de família, problemas na escola, problemas pessoais e outros tipos de problemas, problemas de cabeça tipo se eu estou nervoso ou com raiva ou isso” (J4).

“Sim, os meus planos para o futuro” (J5).

“Partilho, histórias da minha infância, desabafo” (J6).

Algumas crianças/jovens referiram que só partilham coisas da vida com alguns dos cuidadores, ou só algumas coisas porque outras situações mais pessoais não partilham.

“Mais ou menos. Não partilho tudo porque algumas coisas são pessoais e só partilho com a Dra. A e com o Dr. R” (C8).

“De vez em quando, porque há coisas que eu não devo de contar e etc... Tem partes que eu faço tipo na escola que acho que não devo de contar a ninguém” (J11).

Duas crianças referiram que preferem partilhar as coisas da vida com as mães: “*Sim, algumas. Há outras que são pessoais e às vezes partilho com a minha mãe*” (J2); “*Não, gosto mais de estar sozinho com a minha mãe*” (C10).

F- Tarefas/situações em que a equipa os ajuda

Nesta subcategoria, de carácter mais geral, obtiveram-se 11 respostas e tinha como objetivo compreender que funções de suporte social as crianças/jovens identificam nos cuidadores da CAR.

Foram identificadas características de três tipos de suporte: suporte emocional, informacional e instrumental.

O Suporte emocional é caracterizado pela escuta empática, pela manifestação de preocupação e tranquilização, e as crianças/jovens referiram que quando precisam de falar e quando estão mais tristes podem contar com o suporte dos cuidadores: “*Quando estamos tristes (...)*” (J2); “*Coisas que eu passo do meu dia a dia tipo hoje eu tive a falar com a J sobre minha namorada*” (J11).

O Suporte informacional é conceptualizado pelas orientações, conselhos e/ou feedback para a resolução de problemas, as crianças/jovens indicaram que os cuidadores lhes ajudam a resolver os problemas, a tomar decisões e a dar conselhos.

“resolver problemas, qualquer problema” (J3).

“eu aqui já tenho muito apoio porque estou aqui há 8 anos e sempre tive apoio em tudo nalgumas decisões que eu tomava, sei lá decisões da escola, decisões tipo quando eu queria fazer uma coisa eles perguntavam achas que é melhor para ti achas, que é bom para ti, eles ajudavam-me a perceber isso (...)” (J4).

“A dar conselhos como agora vou sair do lar daqui a 3 semanas, a darem-me conselhos para o que eu vou fazer na rua, ajudam-me a procurar um curso para eu acabar a escola ou orientações para a vida lá fora” (J5).

“me ajudaram bastante em pensamentos, em ideias, já me disseram por exemplo quando eu tenho 2 tipos de ideias que esta era má e esta era melhor então fui pelo melhor caminho e tipo mas eu não me ferro só por uma opinião, penso e vejo se o que a maioria disse é melhor eu vou agora se eu realmente vir que o que a maioria diz pode ser mau, não mal de fazer mal a mim mas tipo é pá pode ser uma escolha um bocadinho não acertada” (J6).

O Suporte instrumental caracteriza-se pela disponibilização de ajuda material ou comportamental face a um problema, e as crianças/jovens referiram que recebem ajuda para as tarefas da casa como cozinhar, arrumar o quarto, no desporto, nos tpc.

“(...) quando estamos a fazer as tarefas da casa perguntam se queremos ajuda e isso” (J2);

“Eles ajudam na escola, na cozinha quando eu estou a cozinhar a fazer o jantar eles ajudam-me, explicam-me como é que eu tenho de fazer, por exemplo como fazer os rojões, o arroz, a carne e isso explicam-me, com o Sr. M e o Sr. R ajudam-me a treinar o futebol (...)” (J4);

“Quando eu trago trabalhos de casa eu preciso de ajuda é a fazer matemática” (J7);

“Fazer tpcs, arrumar o quarto” (C8);

“TPC, a I ou a R ajudam” (C10);

G- Decisões importantes em que a equipa os ajuda

Esta subcategoria com 12 respostas obtidas tinha como objetivo analisar o suporte social informacional, ou seja, compreender se quando têm alguma decisão importante a tomar as crianças/jovens pedem conselhos e orientações aos cuidadores.

A maior parte das crianças/jovens respondeu afirmativamente a esta pergunta, referindo que existem alguns cuidadores com quem sentem mais confiança para pedir conselhos sobre alguma decisão importante que tenham de tomar.

“Sim não são todos, mas assim a que lembro primeiro é a T (eu as minhas competências eu sempre tive, sempre tive uma facilidade de compreender as coisas e de aprender as coisas só que infelizmente entrei num mundo muito mau há um ano e tal e foi muito difícil sair dele e consegui sair com a ajuda da minha namorada, mas consegui voltar a ter as competências que

“tinha antes de entrar nesse mundo e agora vou usá-las para fazer a escola e usá-las para o trabalho que vou ter)” (J5).

“Falo, mais com as monitoras, a J, a T, a DI (minha encarregada de educação) eu em vez de a tratar pelo nome eu trato-a de “mãezinha” desde que eu cheguei foi sempre...a gente já discutiu discutimos muitas vezes, mas ela sempre me deu aquele apoio aquela coisa como a minha mãe também me tivesse dado” (J6).

“Sim, falo com J é mais fácil, porque ela leva as coisas mais sérias” (J11).

Um dos jovens referiu que fala com os cuidadores, mas que não confia “*Sim com o R e com os monitores, mas não confio*” (J7).

Duas crianças/jovens referiam que não falam com os cuidadores, uma delas disse que “*não, porque não gosto*”.

H- Momentos em que recorrem à equipa

Esta subcategoria com 12 respostas obtidas tinha como objetivo analisar o suporte social emocional, ou seja, compreender se quando estão tristes as crianças recorrem a um adulto da CAR.

As respostas a esta questão não foram tão unânimes e lineares.

Houve 5 crianças/jovens que referiram que quando estão tristes pedem apoio aos cuidadores.

Mas contrariamente, 6 crianças/jovens referiram que na maioria das vezes quando estão tristes não falam com os cuidadores porque têm uma personalidade reservada, não gostam de partilhar a tristeza ou porque não confiam.

“Não, sempre fui muito fechado, eu não consigo contar às pessoas porque é que eu estou triste ou os meus problemas, é de mim. Mas sei que se precisar ajudam-me. Também percebi que posso falar com mestre do judo” (J2).

“Raramente, porque gosto de guardar a tristeza para mim e não passar aos outros, gosto que os outros se sintam felizes, enquanto eu fico no meu momento porque eu sei que quando os outros estão tristes é deixá-los estar porque aquilo passa. Posso estar triste hoje, mas amanhã já estou feliz” (J3).

“Guardo para mim, porque não gosto de contar” (J7).

“Não, peço só a minha mãe. Não confio em ninguém!” (C10).

“Hoje teve de ser, mas normalmente não sou mais reservado, guardo as coisas mais para mim, tipo dizem-me um segredo mesmo que seja mau eu guardo sempre” (J11).

Um jovem referiu que dependendo do cuidador que está no turno sente-se ou não à vontade para falar sobre as suas tristezas:

“Não sei depende de quem esteja em serviço se tiver por exemplo esses monitores que eu mencionei que eu disse que gostava mais vou falar com eles se for os monitores que me dou menos guardo para mim e falo no dia a seguir. Falo com estes porque têm uma capacidade, não sei parece que como estão aqui também há muitos anos sabem como é que nos funcionamos (...)” (J5).

I- Tarefas em que recorrem à equipa para pedir ajuda

Esta subcategoria com 12 respostas obtidas tinha como objetivo analisar o suporte social instrumental, ou seja, compreender se quando as crianças/jovens têm alguma tarefa para fazer pedem a ajuda de um adulto da CAR.

A maioria das crianças/jovens diz que quando necessita de ajuda para fazer determinada tarefa pede ajuda aos cuidadores, ou sabe que se pedir ajuda os cuidadores estarão disponíveis para ajudar. De seguida apresenta-se alguns excertos exemplificativos:

“Não, mas se me vir à rasca peço porque sei que me ajudam” (J2).

“não costumo pedir, dantes pedia muito a toda agente agora não costumo pedir porque já estou orientado nas coisas, já sei o que é para fazer tenho sempre os meus colegas, a equipa técnica, e o pessoal todo que me ajuda” (J3).

“Sim algumas vezes, até stresso, mas outras vezes corre bem. Quando stresso, dizem para eu me acalmar, dizem que não está certo, por exemplo quando eu estou chateado aqui na sala de estudo o R diz sempre olha ficas mais 10 minutos ficas mais 1 hora agora é mais meia hora e depois pronto é assim. Ajuda porque eu não gosto de ficar na sala de estudo gosto de me despachar e como ele diz aquilo eu não quero ficar mais tempo então pronto” (J4).

“Sim peço. Já me ajudaram a limpar o quarto, normalmente quem ajuda a limpar o quarto é a T” (J7).

“Sim peço à professora e à I também” (C12).

Embora tenha sido referido pelas crianças/jovens o facto de saberem que quando precisam de ajuda está lá alguém para ajudar a questão da independência leva a que muitas das vezes realizem as tarefas sozinhos “*Não, eu gosto de fazer as coisas sozinho, não tenho tarefas da escola porque infelizmente não tenho escola, mas assim quando tenho alguma tarefa sim às vezes nem preciso perguntar há monitores que vem logo ter com a gente e vão-nos ajudar*” (J5); “*Costumo fazer sempre sozinho*” (J11).

Contrariamente, duas crianças/jovens referiam não receber muita ajuda, um deles identifica que os cuidadores não têm tempo.

“Peço às monitoras ou aos monitores, os monitores às vezes não têm assim muito tempo” (J6).

“Peço ajuda à professora que aqui vem, mas quase ninguém me ajuda, depois chateio-me com a stora, chateio-me com toda a gente e é um tralha” (J1).

J- Elogios e Repreensões por parte da equipa

Esta subcategoria, tendo por base 12 respostas tinha como objetivo analisar o suporte social avaliativo, ou seja, compreender se quando as crianças/jovens fazem algo bom ou mau têm quem os elogie ou corrija na CAR.

Relativamente à questão “Quando fazes algo de bom tens quem te elogie?” a maioria das crianças/jovens respondeu que sim.

“Sim dizem, por exemplo este fim de semana ajudei a avó a fazer o jantar que era carne panada fiz e cheguei e a J disse “boa, muito bem já estás a aprender” (J1).

“T e a J e todos os monitores me elogiam uns por umas coisas outros por outras. Costumam dizer “muito bem” (...) (J3).

“Sim muitos, muitos monitores dizem parabéns ou muito bem (...)” (J4).

“Sim, um colega da minha escola, e os cá da casa os meus colegas e a I” (...) (C12).

“De bom, mais ou menos, é mais o Sr. R e sinto-me feliz claro” (J11).

Os elogios podem ser feitos de diversas formas e tem um reforço muito importante nas crianças/jovens.

No entanto, um número significativo de crianças/jovens referiu que ou não sabe ou não lhe elogiam.

“Não sei” (J7).

“Não só se for em casa da minha avó ela elogia” (C8)

“Elogiar não, no judo só o professor” (C9).

“Quando faço algo bom sim a minha família me ajuda, aqui na casa não me lembro” (C10).

Relativamente à questão “E quando fazes algo de mal tens quem te chame a atenção?” Todas as crianças/jovens referiram que tem pelo menos um cuidador que lhes chama a atenção quando faz algo de mal.

Foi também questionado o que pensavam de ser chamados a atenção, e muitas das crianças/jovens disseram compreender que é para o bem deles e para aprenderem a serem melhores, como é possível verificar nos seguintes excertos: “*não gosto muito de ouvir isso, mas tenho de ouvir faz parte*” (J1); *quando faço algo de mal também e penso e reflito o que eu poderia fazer melhor. O que fiz de mal e que para a próxima tenho de fazer melhor*” (J2); “*Eu na altura não gostava nada era aquela coisa de estarem sempre a dar-me na cabeça e pronto agora começo a perceber que se não me tivessem dado na cabeça não estava com os planos que estou hoje por isso agradeço muito*” (J5); *quando eu faço alguma asneira ela (DI) ralha logo é que não há escapatória, quando ela ralha fico a pensar é verdade fiz asneira, é aguentar*” (J6); *Quando é para chamar a atenção sim muitas pessoas, mas é para o meu bem*” (C8); *Para chamar a atenção sim um dos monitores e é importante para eu ter*

mais atenção e aprender” (C9); Todos os monitores me chamam a atenção, mas é para o meu bem” (J11).

Algumas crianças/jovens referem que como consequência de se portarem mal ficam às vezes de castigo,

“Não é repreender é secalhar avisar pronto dar um aviso ou mais ou menos ralhar, eh pá não deve fazer isso, isso está mal, levas um castigo para a próxima pronto é mais ou menos isso” (J4).

Os castigos que eu tenho aqui desde há 2 anos e tal contam-se pelos dedos das mãos, o castigo que eu costumo ter é ficar sem ir as playstations, ou não sair, ou então ficar” (J6).

“Fico zangado, porque me põem no quarto e eu não gosto. Fico de castigo e a culpa é dos outros que também me provocam” (J7).

“Quando faço algo de mal metem-se só de castigo, metem-me no quarto ou fazer uma cópia” (C10).

Nesta subcategoria, através da análise das duas questões é possível perceber que quando questionadas sobre “quando te comportas mal és chamado a atenção?” as crianças/jovens respondem de forma espontânea que sim, enquanto, quando questionadas sobre “quando te comportas bem elogiam-te?” a resposta não é tão imediata e muitas crianças/jovens ficaram a pensar sem conseguir dar uma resposta ou exemplo concreto.

No entanto, é possível validar que as crianças/jovens tem consciência da importância de cumprir regras, e de ter um comportamento adequado e que, quando são chamados a atenção é para o bem deles. Mas é igualmente importante que estas sintam o reforço positivo sobre uma ação que tenham feito bem.

5.3.2. Impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens

A- Impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens com o grupo de pares da CAR

Esta subcategoria, tendo por base 12 respostas, tinha como objetivo compreender se as crianças/jovens sentiram uma maior perceção de suporte social por parte dos pares da CAR derivado do projeto D'AR-TE.

A maior parte das crianças/jovens referiu que as atividades de grupo do projeto D'AR-TE teve impacto positivo nas suas relações com os pares, nomeadamente no desenvolvimento de uma maior relação de amizade, e na diminuição dos conflitos.

“Sim porque a gente foi se conhecendo mais e fomos falando mais sobre as nossas vidas, sobre os nossos problemas” (J2).

“Os meus colegas, sempre alguma coisa que eu faça de bom ou de mau estão lá sempre, como um amigo meu costumava dizer bem ou mal eles vão estar sempre lá para mim. Ajudaram a ter mais união em fazer as tarefas, por exemplo, eu antes do judo estava chateado com eles, no entanto, tinha de fazer judo com eles então nos depois resolvíamos as coisas lá, então acho que é bom. A termos mais união uns com os outros, por exemplo no judo temos de ter mais um parceiro se não tivermos esse parceiro não conseguimos fazer judo por isso é importantes nos preservarmos aquilo que nós temos” (J3).

“ Alguma, por exemplo, houve uma altura quando eu entrei eu tinha uma relação um pouco difícil com um rapaz daqui que era o D estávamos sempre a discutir, ele estava sempre a gozar comigo, ou eu gozava com ele e então isso acontecia muita vez, agora ainda acontece mas não é tanta vez, é de vez em quando mas começamos a ter uma melhor relação comecei a jogar futebol com ele e essas coisas, ouvir música com ele, quando ele era do meu quarto fazíamos muito a luta de almofadas à noite, então começamos a ter uma relação melhor, até no judo começamos a praticar mais vezes juntos” (J4).

Um dos jovens referiu que apesar de as atividades do Projeto D'AR-TE ter-lhes feito criar uma maior ligação uns com os outros, às vezes também havia discussões e desentendimentos que eram despoletadas precisamente por causa das atividades.

“Depende quando nós às vezes estamos zangados o judo é que nos faz ligar uns com os outros, o futsal também mas também às vezes o judo e o futsal é que nos fazem ficar chateados por isso depende muito, porque há aquelas coisas uma aleija o outro, começam aos berros uns com os outros, ou alguém não passa a bola e começam a ficar todos chateados uns com os outros, mas também é quando está toda a gente junta e ali a fazer o mesmo uns com os outros é bom mas também tem as coisas menos boas” (J5).

Algumas crianças/jovens identificam também que existem ainda há alguns conflitos e que tem uma relação melhor com uns pares do que com outros, o que é normal: *“Hum hum, aqui o M ajuda-me” (J1); “Sim, mas alguns me chateiam o R” (J7); “Mais ou menos, com alguns. Ainda há alguns conflitos” (J11).*

E uma criança referiu que não sente que a sua relação com os pares da casa tenha melhorado, não explicando o porquê e outra referiu que não sabe.

Embora, não diretamente interligado com o projeto, mas ainda assim importante de salientar que um dos jovens referiu tentar integrar e ajudar as outras crianças/jovens quando chegam à CAR, para que se sintam parte do grupo, demonstrando com esta atitude compreender a importância do suporte social entre os pares.

“Ajudou, sim eu quando cheguei tive muito fechado, não dava confiança, mas agora por exemplo agora entrou um e eu tento ajudar logo como me fizeram a mim, sei que entrarem aqui é complicado não quero que eles fiquem com aquilo na cabeça que é do tipo “vou ficar aqui bué tempo”, tento primeiro mostrar que o grupo é fixe, tento integrá-los no grupo, mas claro nem sempre dá certo” (J6).

B- Impacto do Projeto D´AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens com a equipa

Esta subcategoria tinha como objetivo compreender se as crianças/jovens sentiram uma maior perceção de suporte social por parte da equipa derivado do projeto D´AR-TE, tendo se obtido 12 respostas.

Partindo do pressuposto de que, a equipa técnica e educativa exercem um papel crucial na vida destas crianças, as respostas das crianças e jovens vieram confirmar que as atividades do Projeto D´AR-TE e a interação durante as mesmas também teve um impacto positivo na construção de uma maior ligação com os cuidadores, e até mesmo com o mestre do judo.

“A equipa técnica, quando preciso dos doutores eles estão lá para ajudar, no bem ou no mal, não nos criticam, não nos julgam. Sei que a qualquer altura estão lá para mim, escutam e dizem o que é o melhor para mim” (J2).

“Ajudou a comunicar melhor por exemplo eu a falar com o mestre às vezes peço conselhos ao mestre já toda a gente teve a minha idade e pronto eu peço conselhos a várias pessoas da casa, mas ao mestre eu costumo pedir mais” (J3).

A relação de suporte social também estava dependente da atividade, pois em algumas atividades os cuidadores não tinham tanta participação ou envolvimento porque havia professores do exterior, mas as crianças/jovens identificaram que com alguns cuidadores a relação de suporte social melhorou, quer porque ganharam mais confiança, quer porque ganharam mais intimidade.

“Mais ou menos com alguns, aproximou-me tipo com alguns monitores 1 ou 2” (J4).

“Só com uma pessoa que é com o Sr. M que é que nos treina o futsal isso melhorou. Por exemplo é um mundo completamente diferente cá em cima quando vamos para o futsal conhecemos um Sr. M muito mais competente porque ele era treinador de futebol e treina-nos mesmo com uma equipa e faz com que a gente tenha ainda mais intimidade com ele do que o que tinha cá em cima porque antes do futsal nós não éramos tão ligados a eles. O Judo não nos traz assim muita ligação com os monitores porque nos treinamos com o mestre. E a música e a dança também não nos fez ganhar muita ligação com os monitores porque tínhamos os professores à parte” (J5).

“Melhorou, tipo antes do projeto tinha uma ligação com os monitores que não era nada fixe, e quando o projeto começou acho que começaram mais a confiar em mim e eu a confiar mais neles” (J11).

Apenas duas crianças/jovens disseram que não sentiram uma maior relação de suporte social por parte dos cuidadores.

C- Impacto do Projeto D´AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens com a família

Esta subcategoria tinha como objetivo compreender se com o Projeto D'AR-TE as crianças/jovens sentiram uma maior perceção de suporte social por parte da família. Foram obtidas 12 respostas.

A família deve estar envolvida no processo de acolhimento, de forma a sempre que possível restaurar a relações entre esta e a criança/jovem.

A maioria das crianças/jovens disse que as suas famílias não participaram nas atividades, apenas duas crianças/jovens referiram que as famílias assistiram às apresentações finais e destes um deles referiu que a mãe gostou:

“Fizemos uma apresentação final da música e correu bem e a minha mãe esteve lá presente, e também na de teatro, mas não conseguiu estar presente na da dança. No final a minha mãe disse que foi bom (...)” (J3).

Assim, uma vez que as famílias não estiveram inseridas de forma ativa no projeto D'AR-TE também não seria exetável que a relação de suporte social tivesse melhorado por causa do projeto: *“A família não foi as atividades e também nunca falei do projeto com eles”* (J11).

“A minha família nunca participou nas atividades finais, quando ia de fim de semana eles perguntavam como as coisas estavam a correr, mas não era, não era com o sentido de perguntar, ela perguntava “então correu bem? tiveste treino?” eu disse sim e ela boa bom para ti, mas não era aquela vontade de entusiasmada, eu compreendo a minha avó ela já não me trata como aquela pessoa criança já me trata como se fosse mais velho e então ela algumas vezes ralha comigo outras vezes não ralha, outra vez está-se pouco marimbando” (J4).

“Sinceramente quando tive o espetáculo de teatro pedi ao meu pai para aparecer por lá, mas não deu como ele é camionista compreende-se, pedi à minha avó, mas está longe e é isso porque não conheço mais ninguém aqui da família da parte do meu pai. Antes de vir para aqui tinha tido uma discussão muito grande a com a minha mãe e quando vim para cá a minha mãe começou a falar comigo e eu comecei a falar com ela, tivemos de ganhar um bocadinho de consciência os dois porque não estávamos corretos, soubemos admitir os erros agora vou de férias para lá, já fui o verão passado, o Natal passado agora se Deus quiser vou este verão” (J6).

No entanto, e independentemente do projeto, como o jovem 6 que referiu que a sua relação com a mãe tem melhorado desde que entrou para a CAR, outras crianças e jovens também referiram ter uma relação boa e próxima com as suas famílias.

“Sim quando vou a casa também peço ajuda, em casa os meus familiares ajudam-me” (J1).

“Ajudaram imenso eu em casa não fazia nada mesmo tinha a papinha toda feita e faziam-me as vontadinhas todas e eu aqui comecei a cozinhar a meter a roupa para lavar, a estender a roupa e comecei a perguntar à minha mãe se ela precisava de ajuda e mesmo que ela não queira fico lá ao pé dela a fazer-lhe companhia (...)” (J3).

5.3.3. Avaliação do projeto D'AR-TE

A- Avaliação global do projeto D'AR-TE

Nesta subcategoria pretendia-se que as crianças/jovens avaliassem quantitativamente e qualitativamente o projeto D'AR-TE, segundo as suas perceções. Foram obtidas 12 respostas.

Quantitativamente a média da avaliação dada pelas crianças/jovens é de 8,30. Praticamente todas as crianças avaliaram o projeto acima de 7 à exceção de duas crianças que deram nota 5.

Qualitativamente, e de forma a justificar os valores dados quantitativamente as crianças/jovens referiram que gostavam que o projeto continuasse, e avaliaram sobretudo as atividades que fizeram. Contudo, e embora a avaliação dada pelas crianças/jovens tenha sido positiva, foram salientados alguns aspetos menos positivos no projeto tais como os horários, e a obrigatoriedade de ir às sessões, não terem sido questionados sobre que atividades gostariam de ter, e que por vezes sentiam que era uma seca.

Três jovens referiram que acharam as atividades um pouco aborrecidas e uma “seca”, e que não gostaram de terem sido obrigados a fazer as atividades.

“Sim, quer dizer mais ou menos, o judo é bom mas quando a gente está com vontade, mas sentimos obrigados a fazer judo porque quando a gente não quer fazer metem-nos de castigo e acho que ninguém é obrigado a fazer uma coisa que não quer mas pronto o judo é fixe para quem quer fazer, para quem está motivado, porque senão estar lá ou não estar é a mesma coisa, e se a gente não quer fazer não fazemos foi o que o mestre disse, para estar lá por obrigação mais vale não estar. As atividades foram divertidas e ao mesmo tempo foram uma seca. A realidade virtual só fiz 3 ou 4 vezes, mas gostei. A dança gostei mais ou menos aquilo também passava rápido, a stora divertia-se com a gente e agora música acho que só tive 2 aulas” (...) (J2).

“Achei as atividades uma seca, e pensava eu quero ir para casa (...)” (J7).

“(...) é um pouco chato, porque temos que estar aquela hora e muitas das vezes estou cansado e não me apetece ir, estou muitas vezes farto porque já cansa então fico um pouco chateado e às vezes não me apetece ir, mas ajudou-me a treinar eu gostei não sei explicar muito bem” (J4).

Um dos jovens referiu que deviam ter sido questionados antes sobre que atividades gostariam de fazer, isto de forma a evitar que muitos não quisessem ir às atividades.

“crítica construtiva gostava que nós tivéssemos o projeto, mas que o projeto tivesse coisas que nos gostamos ou seja, que nos perguntassem o que gostaríamos de ter porque nos estamos fartos de falar nisso uns com os outros as vezes estamos na sala e falamos sobre isso. Perguntamos porque escolheram coisas sem nos perguntar, porque escolheram coisas que nem todos concordamos e eu acho que deviam de ter mais consideração pelos outros e perguntarem também, por exemplo de um dia para o outro devem ter dito vamos fazer judo e não perguntaram nada a ninguém se queriam fazer ou não mas isso também é bom, coisas novas surpreendentes também é bom mas pronto há alguns colegas que não gostam muito do judo, eu por acaso gosto, mas alguns se pudessem ficavam cá em cima a fazer limpeza do que

ir para o judo (ainda ontem ouvi isso) e isso é mau também não podemos obrigar toda a gente” (J3).

O horário também foi apontado como um aspeto menos positivo por uma criança e por um jovem:

“Os horários não gostei muito porque é aquela questão de ser segunda e quarta-feira agora não me faz muita diferença porque eu não tenho escola no dia a seguir, mas acho que o horário do judo é muito tarde devia ser mais cedo (...)” (J5).

“Odiei ter horários” (C10).

Independentemente dos aspetos menos positivos acima apresentados muitas das crianças/jovens reconhece que o projeto D'AR-TE foi bom enquanto ocupação e enquanto promotor de novas competências e do autoconhecimento.

“(...) Sobre mim descobri muitas coisas, descobri que sei jogar muito bem à bola, descobri que tenho um cérebro muito bom a pensar sobre as coisas de problemas e tudo, descobri que senão me esforçar nunca vou conseguir e só eu é que faço por mim e outras várias coisas. Eu acho que o projeto ajudou sem dúvida. (...)” (J3).

“Descobri que tenho jeito para o teatro, para canto, e para tocar guitarra. Sou mais divertido do que achava que era. Eu desde que estou aqui não me arrependo nada, mesmo daquelas asneiras que eu fiz asneira que eu fiz para vir para aqui eu não me arrependo. Porque se eu não tivesse feito não me tinha divertido tanto como me diverti até hoje. Ajudou também a ganhar confiança, autoconfiança, controlo” (J6).

“Não sou bom no judo, sou bom no teatro. Sou nervoso e ansioso” (J8).

“(...) comecei a dançar melhor (já sabia, mas pouco), na parte da música descobri que sou bom a cantar, que tenho boas cordas vocais, (gosto muito de uma música que canto há muito tempo com o meu pai que se chama Cinderela), eu já cantava esta música com o meu pai, mas descobri que consigo cantar sozinho há pouco tempo quando começou o ateliê de música. ao início tinha medo de cantar sozinho, o projeto deu-me mais força, principalmente mais a judo. O judo ensinou a fazer autodefesa que era uma coisa que eu não tinha antes. O judo também ensinou como defender no chão e em pé também” (J11).

“Eu não era muito bom quer dizer também não sei se sou, mas eu acho que desde que comecei o judo fez-me melhor na autodefesa (...)” (J4).

Como é possível verificar através dos excertos acima, as crianças/jovens referiram de alguma forma ter aprendido mais sobre elas próprias, apercebendo-se de coisas em que eram bons ou menos bons, ganhando autoconfiança, autocontrolo e descobrindo novas vocações.

Ainda de referir que um dos jovens mencionou que o Projeto já fazia parte da vida dele, e que embora algumas atividades possam ter sido uma “seca” prefere porque assim não está a fazer coisas más.

“(...) Por mim o projeto já fazia parte da minha cabeça, já fazia parte da minha vida e agora estar a acabar já não sei como vai ser sem o projeto, é que eu tenho a minha vida toda ocupada

e agora vou ter a minha vida desocupada dum momento para o outro e isso é um bocado mau. Porque pronto eu às vezes prefiro estar a fazer coisas que até podem ser uma seca, mas eu até estou a gostar de fazer por exemplo a jogar as cartas, pois enquanto estou a fazer isso eu não estou a fazer porcaria, não estou a gozar com ninguém, não estou a bater em ninguém, não estou a fazer essas coisas" (J3).

B- Fatores positivos

Esta subcategoria, onde foram obtidas 12 respostas tinha como objetivo aprofundar as respostas dadas na anterior questão de forma a compreender os aspetos que as crianças/jovens identificaram mais positivos, relativamente às atividades concretas do projeto.

As atividades mais referidas pelas crianças/jovens foram as relacionadas com o desporto, nomeadamente o judo foi a que as crianças/jovens mais gostaram (J2, J3, J7, C9, C10, J11, J12), porque segundo estes o judo é bom para a saúde mental e para a autodefesa.

"O judo é bom para deixarmos os problemas de fora, é bom para descontrair a cabeça, é bom para o psicológico" (J2).

"Judo, acho que devíamos continuar porque se formos para uma briga conseguimos defender-nos, é mais autodefesa" (J11).

O futsal também foi apontado como uma atividade de preferência entre as crianças/jovens (J1, J3, J4, J5).

Mas foi também referido ainda que com menor prevalência as atividades de música e teatro.

"Foi do teatro, sempre gostei muito de fazer aquelas vozes todas malucas, representar um bocadinho fartei-me de receber elogios quando a peça acabou pelo outro lado pronto o lado da Santa casa de Misericórdia foi lá os chefões foram lá ver também se fartaram de me elogiar" (J6).

"Futsal, do judo, teatro ah e também gostei da música porque foi onde eu aprendi a tocar guitarra, eu agora vejo cenas na net e toco ... tenho muito ainda por descobrir..." referiu que foi positivo ter ido fazer uma entrevista a falar do projeto D'AR-TE no politécnico (J3).

O jovem 3 referiu ainda no decorrer da entrevista que foi positivo e se sentiu bem por falar sobre o projeto D'AR-TE no Politécnico.

C- Fatores negativos

Esta subcategoria, tendo por base 12 respostas, tinha como objetivo perceber que atividades e questões as crianças/jovens tinham gostado menos no projeto D'AR-TE.

Os fatores negativos apresentados pelas crianças/jovens referem-se sobretudo às atividades. Todas as atividades foram referidas pelas crianças/jovens uma vez que também dependem dos gostos de cada criança/jovem.

Mas a dança foi a atividade mais referida pelas crianças/jovens (J2, J3, J4, J5, J7, C9, C10, C12), concluindo-se que foi a atividade em que as crianças/jovens menos gostaram de participar. Seguida das atividades de judo e de música que também foram identificadas igualmente por 4 crianças/jovens como menos preferidas.

Também duas crianças/jovens identificaram não ter gostado do teatro e um jovem referiu não ter gostado do ateliê de artes.

Um dos jovens também referiu que não gostou dos horários, mas que no fim se divertiam: *“Dos horários era um bocado as coisas tudo em cima umas das outras, era uma barafunda enorme, mas no fundo divertíamos-nos mesmo aqueles que não queriam ir, tar com o pessoal”* (J6).

D- Sugestões

Esta subcategoria tinha como objetivo aferir que sugestões as crianças/jovens tinham acerca do projeto.

Das 12 respostas obtidas, foi possível apurar uma diversidade de sugestões, umas relacionadas com as atividades, e a possibilidade de num projeto futuro haver mais atividades físicas como o voleibol, basquetebol, badminton, e haver mais dias de futsal e haver mais competições com outras instituições e outras equipas.

“Ter mais atividades físicas por exemplo voleibol, mais dias de futsal, badminton, e também ter jogos de futsal entre várias instituições e várias equipas” (J2).

“Quero mais jogos de futsal e gostava de fazer basket eu sou muito bom em basket” (J4).

“Eu vou-me embora, mas não quer dizer que eu vá ficar afastado deste mundo porque eu quero vir cá visitar isto, eu também gostava de deixar a minha opinião para os meus colegas que era eles começarem a ter mais jogos de futsal, começarem a ter campeonatos de judo vá para treinarem para alguma coisa, não treinarem só por treinar eu acho que era muito bom para eles” (J5).

Um dos jovens referiu que deveriam se deviam fazer mais atividades no exterior da CAR, de forma a mostrar à comunidade que as crianças/jovens das instituições não são más.

“Por acaso há uma cena que me indignou um bocado as pessoas lá fora acha que nós somos isto, somos muito maus mas lá no fundo não nos conhecem assim muito bem por isso acho que uma atividade boa para o projeto acho que seria fazermos atividades com pessoas do exterior além do Judo, no Judo já fomos a salvaterra à casa do Benfica, e até gostaram bastante da gente mas eu gostava mesmo era de conseguirmos mostrar às pessoas que muitos dos miúdos que estão em instituições não são más pessoas, os meus colegas da escola já os convidei para aqui também e gostaram” (J6).

Foi também sugerido atividades como: artes marciais, bicicleta, karts e a continuação da atividade de judo.

“(...) Gostava também de ter umas atividades de autodefesa novas (tipo artes marciais MMA) não que fosse para deixar as pessoas com aquela coisa ah agora pratico uma arte marcial toda maluca, mas era uma coisa para as pessoas terem mais consciência mais controle dos seus pensamentos. É mais prático defender do que agredir.” (J6).

“Que o D'AR-TE continue e que tenhamos tipo aulas de condução de Kart, e tipo que tenhamos mais saídas para fazer judo” (J11).

“(...) Pelo menos as atividades do judo vão continuar graças a deus! fiquei feliz por continuarem as atividades do judo eu até tinha pedido ao mestre se ele não se importasse de vir cá dar aulas depois de o projeto acabar, mas até ao final do próximo ano letivo estamos tranquilos” (J3).

“Andar de bicicleta” (C8).

Outro tipo de sugestão apresentada por um jovem é relativa à possibilidade de poderem ter escolhido e votado nas atividades que mais gostariam de fazer.

“Deviam fazerem tipo votos escreverem um papel três coisas, o que tivesse mais votos ou então até se podia fazer mais coisas do que três como houve, mas devíamos ser nos a escolher ou então deviam nos ter perguntado se queríamos ter aquilo” (J3).

Capítulo VI – Discussão dos Resultados

No presente capítulo realiza-se a discussão dos resultados obtidos através das entrevistas, sendo esta análise fundamentada nas perspetivas mais relevantes dos/as entrevistados/as, e dos resultados estatísticos obtidos através dos inquéritos por questionário.

Primariamente, tentou-se compreender a perceção dos/as entrevistados/as acerca do conceito de suporte social.

As crianças/jovens identificaram aquelas que são algumas componentes do conceito de suporte social. Questionadas acerca do que é “ter” suporte social disseram que é: ter ajuda em tudo, ter alguém que ajude quando se está triste ou quando se tem algum problema, que esteja presente nos momentos difíceis, alguém em quem confiar, sentir segurança, ter pessoas que gostam de nós, e que ajudam a fazer as coisas como escrever e fazer matemática, alguém que brinque connosco, ter suporte é ser feliz.

Por sua vez, os técnicos/monitores entendem que suporte social é educar, escutar, comunicar de forma empática, prestar apoio psicológico, dar afeto, carinho e amor às crianças/jovens.

Os resultados estão em consonância com a definição de suporte social de Sarason et. al. (1983, p. 127), *“a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós”*. Para além disso, as respostas das entrevistas às crianças/jovens revelam os diferentes tipos de suporte social: instrumental, avaliativo, informacional e emocional, e que são identificados na literatura por vários autores (Wills & Shinar, 2000; Ornelas, 2019; Ferreira & Magalhães, 2019).

Relativamente ao suporte social da família, os resultados obtidos através dos inquéritos por questionários demonstram que a perceção das crianças e jovens acerca de suporte social da família aumentou significativamente após a participação destas nas atividades do Projeto D'AR-TE. Esta perceção vai de encontro à literatura que refere que a perceção de crianças e jovens em acolhimento residencial sobre as suas figuras parentais, a família, na maioria dos casos, é percebida como próxima e uma importante, se não a principal, fonte de apoio dos participantes (Siqueira, Tubino, Schwarz e Dell'Aglio, 2009).

No entanto, também é salientado na literatura que, grande parte das crianças e jovens institucionalizados atribuem qualidades positivas à sua família, mantém uma visão positiva e otimista da mesma, deixando para segundo plano os pontos negativos e os fatores que levaram à institucionalização (Siqueira e Dell'Aglio, 2010). Os resultados obtidos permitem,

no entanto, contrapor essa perspetiva, uma vez que se verificou que no final do projeto, comparativamente ao seu início, as crianças recorrem a estratégias maioritariamente centradas na realidade, ou seja, no que concerne à regulação da vida afetiva na perceção de suporte social dos pais, em que no início as crianças apelavam mais frequentemente à fantasia do que à realidade para regular a sua vida afetiva, no final já se regulavam mais sustentados na realidade. Verificou-se também a existência de diferenças significativas do início para o fim do projeto na capacidade de elaborar as emoções relativamente à perceção de suporte parental, que melhorou.

Pode-se daqui depreender que as crianças/jovens desenvolveram processos internos que ajudaram a perceber de forma mais ajustada à realidade a regulação da vida afetiva, confrontação e elaboração das emoções.

Quanto ao suporte social recebido, as crianças e jovens consideram ter mais suporte por parte da mãe do que do pai. Percebem, igualmente, uma maior rejeição por parte do pai do que da mãe. Inversamente, consideram que as tentativas de controlo são exercidas mais pela mãe do que pelo pai.

Embora os resultados comparativos entre a fase inicial e final não tenham sido estatisticamente significativos, a perceção das crianças/jovens acerca do suporte emocional prestado pelo pai teve um ligeiro aumento, no entanto a perceção de suporte emocional por parte da mãe continua no fim do projeto a ser maior do que a do pai. Arteaga & Dell Valle (2003) também concluíram que, em todas as dimensões (confiança, ajuda, afetividade) a mãe aparece sempre numa posição mais bem classificada do que o pai.

Segundo o artigo 58º da LPCJP constitui um direito da criança e jovem em acolhimento residencial: *“manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção”*. Por isso, devem ser promovidos, sempre que desejável, os contactos entre a criança/jovem e a família, uma vez que um dos princípios centrais do AR inclui a importância de construir uma forte parceria com as famílias e envolvê-las de maneira significativa em todo o processo de acolhimento. Esta recomendação faz eco dos resultados de estudos que demonstraram que a parceria com as famílias leva a melhores resultados (Gillen, 2018), nomeadamente na autonomia da criança ou jovem e a sua adaptação à instituição (Manso et al., 2011).

A partir dos resultados das entrevistas, quer às crianças/jovens quer à equipa técnica e educativa, apurou-se que foram poucas as famílias que estiveram presentes nas apresentações finais das atividades do Projeto D'AR-TE. Esta fraca adesão da família no

olhar das crianças/jovens é justificada pelo facto de as famílias estarem longe e não terem disponibilidade, e, portanto, não interpretam esta ausência como algo negativo. De alguma forma, esta desculpabilização da importância da participação das famílias nestas atividades pode ser explicada pelo facto de as crianças/jovens passarem os fins de semana com as famílias e por isso não depositarem tanta importância nestes momentos de apresentação final e/ou também por algumas crianças/jovens já assumirem ter uma boa relação com as suas famílias.

No olhar dos técnicos e monitores esta ausência pode estar relacionada com o facto de o projeto ter decorrido em período de pandemia (Covid-19), por falta de estratégias para se conseguir mobilizar e envolver as famílias e, por outro lado, pelas próprias características das famílias. Esta dificuldade já tinha sido apontada por Gameiro et al. (2021) quando refere que um dos desafios/dificuldades da intervenção era o de mobilizar fisicamente os pais/representantes das crianças/jovens à CAR.

No que se refere ao suporte social do grupo de pares, os resultados obtidos a partir da aplicação dos inquéritos por questionários demonstram que a perceção das crianças e jovens acerca de suporte social do grupo de pares aumentou significativamente após a participação nas atividades do Projeto D'AR-TE. Como referido por Mota (2013), *“a importância dos pares e dos amigos aumenta significativamente no início da adolescência, o que se reflete quer na qualidade emocional dessa interação, quer na quantidade de tempo dedicado aos relacionamentos”* (p.22). De notar, contudo que, a amostra desta investigação é sobretudo composta por jovens com idade a partir dos 12 anos o que corresponde a quinta etapa do desenvolvimento da Teoria Psicossocial de Erikson (1976), onde a infância acaba e começa a adolescência.

O grupo de pares está sobretudo presente na escola, mas estas relações tendem a estreitar-se mais quando as crianças/ jovens sentem que vivenciam situações semelhantes, como é o caso dentro da instituição. Os resultados das entrevistas relativamente à perceção dos técnicos e monitores acerca da relação entre crianças/jovens demonstrou que o projeto D'AR-TE veio melhorar a relação entre as crianças/jovens dentro da CAR. Alguns apontaram que sentem maior cooperação, entreaajuda, amizade e união de grupo entre as crianças/jovens.

Também as crianças/jovens referiram que as atividades de grupo do projeto D'AR-TE teve impacto positivo nas suas relações com os pares da CAR, nomeadamente no desenvolvimento de uma maior relação de amizade, e na diminuição dos conflitos, “brigas” e “zangas”.

Alberto (2021) refere que os pares são identificados como um dos aspetos negativos da experiência de institucionalização (por exemplo comportamento abusivo dos mais velhos com os mais novos) mas também como fontes de suporte.

Estes resultados configuram-se importantes uma vez que o grupo de pares (amigos), na infância e adolescência, possibilita aos sujeitos o desenvolvimento da segurança emocional e autoestima, transmitindo-lhes o sentimento de lealdade, afeto e pertença (Soares, 2022). Se se pretender comparar, a perceção de suporte social dos amigos é maior do que a perceção de suporte social da família. Recorrendo a Lorijin et al. (2022), *“os pares são uma importante fonte de aceitação, e durante a adolescência os pares tornam-se mais salientes, o que é explicado pela necessidade de autonomia e independência. As relações entre pares são mais iguais, menos controladoras, e menos julgadoras do que as relações com os pais e outros adultos”*.

Embora os resultados contrastem com os evidenciados por Ros (2022) que verificou que na perceção de suporte social os resultados não se tinham revelado estatisticamente significativos, pois a perceção de suporte social dos amigos tinha diminuído ligeiramente e a perceção de suporte social da família tinha tido um ligeiro aumento, no entanto, há que ter em conta que estes resultados reportavam-se a uma avaliação ao fim de 7 meses, o que parece evidenciar a necessidade de pensar os projetos de intervenção com estas crianças/jovens numa perspetiva temporal mais duradoura. O que é consentâneo com o referido por 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 de tempo extensos, sendo progressivamente mais complexas e recíprocas entre o organismo humano em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato.

Ainda que, por exemplo o estudo de Gameiro et al., (2022) tenha concluído que as crianças/jovens integradas em acolhimento residencial apresentam uma perceção de suporte social dos pares e da família mais fragilizado do que as que se encontram inseridas em família, os resultados obtidos nesta investigação permitem validar que o Projeto D'AR-TE contribuiu para diminuir a vulnerabilidade destas crianças neste domínio.

Ao nível da rede de suporte formal, os dados estatísticos permitiram avaliar o suporte social que as figuras de referência (adultos da CAR) percecionam dar à criança e jovem. Tanto no início como no fim do projeto, o suporte social emocional que percecionam dar é mediano-elevado, e manifestam alguma tentativa de controlo e rejeição. Contudo, no final do projeto as figuras de referência revelaram menores níveis de rejeição face às crianças/jovens.

Em consonância, nas entrevistas os técnicos/monitores referiram que a sua relação com as crianças/jovens já era boa e que por isso não sentiram grande alteração nessa relação com a implementação das atividades do projeto D'AR-TE. No entanto, foi referido que as atividades ajudaram a criar mais momentos de partilha, interação, diversão e maior proximidade com as crianças/jovens.

Nas entrevistas realizadas com as crianças/jovens, todas elas identificaram pelo menos um adulto da CAR como figura de referência, sendo que a média das figuras de referência indicadas por cada criança/jovem foi 5. A maioria das crianças/jovens expressaram uma avaliação positiva das suas relações com a equipa, atribuindo classificação 10 embora expressem a sua preferência por determinados cuidadores. Vários estudos concluíram que as crianças/jovens acolhidos tinham um elevado grau de satisfação com os cuidados prestados pelos cuidadores (Dell Valle et al., 2012; Martín & González, 2007; Southwell & Fraser, 2010) e a literatura indica ainda que pode haver uma perceção positiva das crianças acolhidas em relação à vida na instituição e, mesmo, uma valorização positiva da instituição enquanto lar que os acolhe (Carvalho & Manita, 2010).

Através da narrativa das crianças/jovens identificou-se que estas sentem receber por parte dos cuidadores suporte emocional (quando estão tristes, p.e.); suporte informacional (p.e., conselhos e ajuda na resolução de problemas) e suporte instrumental (p.e., ajuda nas tarefas diárias). O suporte avaliativo não foi referido pelas crianças/jovens, tal como no estudo de Pérez-García et al. (2019) em que as consequências educativas, quer o reforço positivo quer as punições foram as menos pontuadas pelas crianças/jovens.

De forma mais detalhada, analisando a perceção das crianças/jovens acerca da responsividade e disponibilidade afetiva, educacional, comunicacional, social, física e cognitiva dos técnicos/monitores verificou-se que:

A maior parte das crianças/jovens refere que quando tem alguma decisão importante para tomar, falam com algum cuidador da CAR para o ajudar: No entanto, cada criança refere pessoas específicas com quem sente mais confiança para falar. A maioria das crianças/jovens refere que quando está triste não pede apoio aos cuidadores da CAR porque tem uma personalidade reservada, não gosta de partilhar a tristeza ou não confia nestes para partilhar. No entanto, as crianças/jovens disseram que quando necessitam de ajuda para fazer determinada tarefa pedem ajuda aos cuidadores, ou sabem que se pedirem ajuda os cuidadores estarão disponíveis para ajudar. Esta ideia vai ao encontro do estudo realizado a 2823 jovens acolhidos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que revelou que 78% jovens sentem que quando têm um problema um adulto da casa os ajudará a resolvê-lo (CASA, 2021).

As crianças/jovens mencionaram receber elogios por parte da equipa quando fazem algo de bom, assim como referem ser repreendidas quando fazem algo de mal. No entanto, as crianças parecem ter mais memória de quando lhes chamam a atenção de algo que fizeram mal do que memórias e exemplos de um comportamento ou atitude em que tenham sido elogiados.

Não se pode afirmar que a perceção positiva das crianças/acerca da sua relação com os técnicos/monitores esteja diretamente relacionada com o Projeto D'AR-TE, no entanto podemos pressupor que o envolvimento também dos técnicos e monitores nas atividades com as crianças/jovens pode ter potenciado uma melhoria da dinâmica relacional entre estes. Como inclusive referiu uma técnica *“eu estava com eles, experimentaram os fatos, tirámos fotografias, cada um com o seu par, todos bonitos, foi um momento de festa e aproximámo-nos e depois a seguir havia um momento mais de crise ou um momento de tristeza e eu já tive aquele reforço, aproximei-me daquele rapaz ou daquela criança por causa do projeto, mas depois numa situação mais complicada por um telefonema com a escola por exemplo já tinha essa conquista anterior” (ET13).*

Efetivamente, as relações com os profissionais das Instituições funcionam como um fator importante na melhoria dos fatores emocionais e comportamentais em adolescentes institucionalizados (Balhau, 2011).

Também se pretendeu compreender a perspetiva dos técnicos e monitores, acerca da sua dinâmica relacional com as crianças/jovens, através das 4 subcategorias do suporte social.

Ao nível da afetividade os técnicos/monitores caracterizam que na relação com as crianças o afeto está presente pelos abraços, pelo colo, pelos beijinhos e pela conversa e a maioria revelou que o projeto ajudou a melhorar esta relação de afetividade pois ganharam mais proximidade e confiança. De acordo com Sousa (2003), a educação artística é promotora da dimensão afetiva e emocional.

No que concerne ao cumprimento de regras e rotinas, embora tenha existido alguma dificuldade em mobilizar as crianças/jovens para a realização das atividades, alguns técnicos/monitores referiram que o projeto contribuiu para o cumprimento de regras e rotinas por parte das crianças/jovens ao nível da disciplina, da consciência de regras, da aquisição de recursos organizativos e da postura. Por exemplo, o judo aumenta nos jovens participantes a aceitação e cumprimento de regras sociais (Carratalá et al., 2019).

No que diz respeito à gestão de conflitos e atitudes, todos os técnicos/monitores revelaram ser um desafio fazer esta gestão, no entanto revelaram algumas estratégias como levar a criança para o quarto para a acalmar, dar um abraço, ou o recurso ao castigo. Os

técnicos/monitores revelam terem sentido uma melhoria dos comportamentos das crianças/jovens com o decorrer do projeto, mas a maioria disse não ter notados diferenças significativas, justificando que os comportamentos agressivos variam de criança para criança. Contudo na investigação de Jorge (2022), foi verificado uma redução significativa das agressões físicas nas crianças e jovens em acolhimento residencial e a presença de perceções positivas por parte das crianças e jovens relativamente à influência da prática da modalidade de judo ao nível da mudança comportamental e das atitudes empáticas.

Acerca da comunicação, a maioria dos técnicos/monitores referiu que, algumas atividades do projeto, como o teatro, ajudaram a melhorar alguns aspetos no âmbito da comunicação, nomeadamente a confiança das crianças para falarem, e para se expressarem mais livremente. A componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças/jovens numa esfera pessoal, social e cultural (Gameiro et al., 2021).

Os técnicos/monitores sobre este tópico referiram ainda que é importante respeitar o espaço das crianças/jovens; ser-se assertivo e fomentar uma relação de confiança; saber o momento certo para falar; não fazer julgamentos nem criticar; isolar a conversa e identificar os sentimentos. O desafio no acolhimento é diário e para ajudar a geri-lo, e conforme mencionado por Anglin (2004), *“a criação de um ambiente que promove os interesses das crianças/jovens implica desenvolver de forma consistente as seguintes dinâmicas relacionais: ouvir e responder com respeito; comunicar num quadro para a compreensão; construir relacionamentos; oferecer apoio emocional e desenvolvimental; estabelecer estrutura, rotina e expectativas; inspirar compromissos; desafiar o pensamento e as ações, respeitar o espaço e o tempo pessoal; partilhar poder e tomada de decisões; descobrir o potencial e fornecer recursos”* (p.180).

De acordo com Gameiro et al., (2021) uma das dificuldades da intervenção em CAR era o rótulo societário negativo das CAR e consequentemente com isso, a autoimagem da criança/jovem fica “contaminada” por essa visão negativa, o que dificulta o sentimento de pertença, quer à casa de acolhimento quer à comunidade em geral (Alberto, 2021).

Quanto a este ponto, com o Projeto D'AR-TE as crianças/jovens fizeram a apresentação das atividades em espaços da comunidade e abertos à comunidade o que na opinião dos técnicos/monitores visivelmente trouxe grande satisfação e sentimento de autorrealização para as crianças/jovens. Denotou-se uma melhoria das competências relacionais e sociais, especificamente em algumas crianças/jovens, com o público durante esses momentos, que permitiram uma maior integração e inclusão social destas com a

comunidade e a par disso o maior reconhecimento da comunidade acerca do trabalho desenvolvido nas CAR e das competências das crianças/jovens acolhidas.

Na abordagem bioecológica de Bronfenbrenner, perspetiva teórica subjacente ao Projeto D´AR-TE, o desenvolvimento humano constitui-se de forma mais ampla, sendo influenciado pela pessoa (disposições - gerais e disruptivas; recursos - competências e disfunções; demandas - positivas e negativas) e pelo processo (Microsistema; Mesosistema; Exosistema e Macrossistema) (Bronfenbrenner, 2011). Aspeto importante promotor do desenvolvimento emocional é a relação com alguém que se importe genuinamente pela criança/adolescente e estabeleça uma relação de proximidade com ela (Bronfenbrenner, 2011). Diversos estudos que consideram a perspetiva contextual do desenvolvimento têm demonstrado que ser acolhido temporariamente em casa de acolhimento pode contribuir para que a criança/adolescente constitua uma rede de apoio satisfatória, capaz de propiciar sentimento de confiança e processos proximais que favorecem o seu desenvolvimento psicológico e social.

Relativamente ao contributo do Projeto D´AR-TE para as crianças/jovens, os próprios reconhecem que o mesmo foi importante porque estavam ocupados e fizeram atividades de que gostaram. Para além disso, referiram que os ajudou no autoconhecimento, pois descobriram novas habilidades e competências sobre si próprios que desconheciam (por exemplo ter “jeito” para o teatro ou para cantar), e também na autoconfiança e autocontrolo (por exemplo através do judo).

Conjuntamente, os técnicos/monitores referiram que o maior contributo do Projeto D´AR-TE foi para as próprias crianças/jovens nomeadamente para o desenvolvimento das competências individuais/pessoais de cada criança/jovem; para o desenvolvimento das competências relacionais/sociais; para a ocupação dos tempos livres e para a abertura de “novas portas”. Já no que diz respeito ao contributo do Projeto D´AR-TE para a sua intervenção diária os técnicos/monitores referiram que o projeto trouxe benefícios ao nível da interação com as crianças/jovens, ou seja, por o projeto ter proporcionado o envolvimento conjunto em mais atividades houve uma relação de maior proximidade e confiança, que depois facilitava outros aspetos como as crianças/jovens comunicarem e escutarem-lhes e serem mais cumpridores dos horários e rotinas.

Salienta-se assim a importância de as CAR disporem de ferramentas de intervenção socioeducativa e psicossocial e de recursos humanos qualificados e multidisciplinares para otimizar o desenvolvimento de competências sociais, assim como referem Valdeira & Faria (2017), *“uma organização de acolhimento de crianças deve promover condições de desenvolvimento saudável, que passam pela possibilidade das crianças de identificarem*

modelos relacionais apropriados, criando vinculações seguras. Os vínculos seguros, irão assim desempenhar um papel terapêutico, desmontando e reparando modelos de relação patológicos” (p.237).

Conclusão

Nesta parte final da dissertação procura-se dar resposta à questão de partida, e aos objetivos gerais estabelecidos, bem como apresentar-se as limitações do estudo e sugestões futuras para outros trabalhos/investigações na área.

A pergunta orientadora desta investigação foi: *De que forma o projeto D'AR-TE contribuiu para a promoção das competências pessoais e sociais e para o suporte social das crianças e jovens das Unidades Residenciais “Lar dos Rapazes” e “Primeiro Passo” da Santa Casa da Misericórdia de Santarém?*

De acordo com a literatura, o tempo de institucionalização pode influenciar a rede de apoio, especialmente quanto à perceção de proximidade e qualidade das relações, visto que um maior tempo de institucionalização pode-se associar a pior perceção de proximidade nas relações e menor número de contatos na rede de apoio (Siqueira & Dell’Aglío, 2010).

No entanto, as CAR podem funcionar como uma oportunidade para o restabelecimento de laços e para a criação de novos vínculos afetivos e diversos estudos indicam que mesmo com experiências traumáticas as crianças e jovens conseguem desenvolver laços, sendo que um dos fatores protetivos e desencadeantes da resiliência é o facto de existir oportunidade para a formação de novos laços que possam servir de recursos de apoio e de novas identificações para a reintegração das disrupções nas interações precoces tanto com pares, como com adultos (Dalbem & Dell’Aglío, 2008).

O Projeto D'AR-TE assumiu o objetivo de através da arte, do desporto e da realidade virtual promover as competências pessoais, sociais e relacionais nas crianças/jovens e diminuir os comportamentos agressivos existentes, e por isso se torna tão imperativo analisar os seus contributos para as crianças/jovens que nele participaram e para a intervenção social com esta população.

Assim, quanto ao objetivo geral, avaliar o impacto do Projeto D'AR-TE na perceção de suporte social das crianças/jovens das UR PP e LR da SCMS, a informação obtida permitiu comparar os efeitos da participação das crianças/jovens antes e após o projeto D'AR-TE e concluir que a perceção de suporte social da família aumentou significativamente, assim como a perceção de suporte social por parte dos pares.

No que concerne ao objetivo geral, compreender o impacto das atividades do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens das UR PP e LR da SCMS com as suas redes de suporte social e analisando especificamente as quatro redes de suporte social

formal e informal: grupo de pares da CAR; família; técnicos/monitores e comunidade concluiu-se que:

Relativamente aos grupos de pares, foi consensual entre os/as entrevistados/as (crianças/jovens e técnicos/monitores) que a participação no Projeto D´AR-TE incutiu nas crianças/jovens da CAR o respeito mútuo, a entreajuda e a união o que se refletiu numa diminuição significativa dos comportamentos de agressão e conflitos entre as crianças/jovens.

No que concerne às famílias, não se pretendeu aprofundar a relação entre cada criança/jovem e a sua família, mas de forma geral compreender a participação das famílias no Projeto D´AR-TE, tendo-se verificado uma pouca adesão das mesmas às atividades (e as poucas famílias que participaram eram sempre das mesmas crianças/jovens).

Relativamente aos técnicos/monitores, os resultados permitiram concluir que a relação entre estes e as crianças/jovens é boa e que na perceção das crianças/jovens existe uma efetiva disponibilidade e responsividade no apoio emocional, instrumental, informacional e avaliativo por parte da equipa educativa e técnica, que estes os ajudam quando estão tristes, quando necessitam de resolver problemas, quando necessitam de apoio para fazer determinada tarefa e, quando necessário, para os corrigir, impor regras, limites e os ajudar a melhorar.

Já numa perspetiva macro, os resultados permitiram concluir que a abertura do Projeto D´AR-TE à comunidade permitiu às crianças/jovens melhorarem as suas competências relacionais e sociais, bem como o seu sentimento de pertença.

Relativamente ao objetivo geral conhecer o contributo do Projeto D´AR-TE para a intervenção social em CAR, os resultados vieram reforçar que o desenvolvimento de atividades artísticas e desportivas promove, por um lado, o desenvolvimento das competências pessoais das crianças/jovens acolhidas, que por sua vez terá implicação na forma como estas se relacionam com os outros, numa atitude mais compreensiva e empática ao invés da agressividade e do conflito, que eram mais constantes antes da participação no Projeto. Para além disso, o Projeto D´AR-TE contribuiu para a melhoria de alguns domínios da intervenção social nas UR, pois houve um aumento da proximidade e confiança, sobretudo na melhoria da comunicação com as crianças/jovens e na interiorização de regras e rotinas por parte destas.

Se, por um lado, o Projeto D´AR-TE mostrou-se relevante ao nível do desenvolvimento das competências sociais, pessoais e relacionais das crianças/jovens, por outro lado revelou que ficou a faltar uma vertente direcionada para a equipa educativa e técnica, através, por exemplo, de formações e/ou de sessões de grupo para discussão de temas e desafios

inerentes à gestão das atividades diárias da CAR, para a reflexão sobre estratégias para lidar com os comportamentos das crianças/jovens e acompanhamento psicológico para a equipa.

Pese embora os resultados obtidos, esta investigação apresenta, tal como qualquer outra, algumas limitações. Uma das principais limitações teve a ver com a dimensão da amostra e, sobretudo, com a rotatividade de crianças na Casa e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Com efeito, ao longo dos três anos de atividades do Projeto houve crianças que entraram na UR e outras que saíram, o que tornou difícil estabilizar o número de crianças afetadas ao projeto e avaliar os impactos deste em todas as crianças/jovens de forma similar e continuada. Uma outra limitação decorreu da impossibilidade de realizar todas as entrevistas à equipa de forma presencial, devido aos horários de trabalho dos mesmos, impedindo uma maior exploração e aprofundamento das suas posições face às questões colocadas.

Considera-se que a presente investigação tenha acrescentado valor ao conhecimento anteriormente produzida sobre esta temática e sobre este Projeto, uma vez que permitiu aprofundar e compreender a perceção de suporte social da família e do grupo de pares por parte das crianças/jovens, permitiu avaliar a relação entre as atividades do Projeto D´AR-TE e a dinâmica relacional dentro da CAR e fora com a família e com a comunidade. Permitiu ainda ouvir a opinião e reflexão quer das crianças/jovens quer dos técnicos/monitores acerca do Projeto, e dos seus fatores positivos e negativos traduzindo-se em sugestões.

Já para a intervenção, esta investigação tornou clara a necessidade de delinear uma intervenção que promova o maior envolvimento das famílias na vida das crianças/jovens, promovendo igualmente sessões para a comunicação assertiva pais-filhos e inter-famílias, e a parentalidade positiva. Bem como a necessidade de continuar a promover atividades desportivas e artísticas para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças/jovens, num processo participado e no qual as crianças/jovens possam “ter voz” na escolha, definição e planeamento dessas atividades. Do mesmo modo, a divulgação das atividades para a comunidade mostrou-se importante na integração social das crianças/jovens e conseqüentemente, no aumento do seu sentimento de pertença. A interação entre a comunidade e a casa de acolhimento deve responder ao princípio da reciprocidade, assumindo também a comunidade uma participação ativa e um recurso para a promoção e proteção das crianças/jovens acolhidas. Por fim, revelou-se que continua a ser premente estimular relações positivas e seguras com o grupo de pares das crianças/jovens.

Estas questões vêm assim reforçar a importância da continuidade do Projeto D´AR-TE nas UR PP e LR da SCMS.

O Projeto 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 em outras CAR.

Para finalizar deixam-se sugestões para futuras investigações/trabalhos, nomeadamente a possibilidade de validar este modelo em outras CAR e obter, por esta via, uma dimensão maior das crianças/jovens em acolhimento, a importância de aprofundar as práticas diárias e estratégias das equipas técnicas e educativas em CAR e aprofundar a participação das famílias, uma vez ser fundamental para o suporte social destas crianças/jovens.

Referências Bibliográficas

- Adebo, E. (1974). Identifying problems for nursing research. *International Nursing Review*, 21 (2), 53-59.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.
- Alberto, I. M. (2021) Uma casa, um lar, um porto abrigo: Proteção, cuidado, Identidade e sentimento de pertença no Acolhimento Residencial. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção* (pp. 151-162). Pactor
- Almeida, F., Fernandes, P. & Peixoto, C. S. (2021). Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens: O Acolhimento Residencial – Apartamentos Históricos e Atualidade. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção*, 109-117. Pactor
- Amorós, P., y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Alianza Ensayo.
- Anglin, J.P. (2004). Creating “Well-Functioning” Residential Care and Defining Its Place in a System of Care. *Child & Youth Care Forum*, 33, 175-192. <https://doi.org/10.1023/B:CCAR.0000029689.70611.0f>
- Antão, J., Teles, S., Andresen, M., Lopes, E., Oliveira, M., Fernandes, N., Pimentel, F., (2020). Tudo aos Direitos: Avaliação de um Programa de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos em Casas de Acolhimento, *Da Investigação às Práticas*, 10(2), 26 - 49. <https://doi.org/10.25757/invep.v10i2.213>
- Areosa, J. (2015). Riscos sociais, tecnologias e acidentes. *Revista Angolana de ciências sociais* (9), 19-53.
- Arteaga, A. B., & Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residências de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 136-142.
- Balhau, J. (2011). *A Vinculação e a Auto-Estima em Jovens Não-Institucionalizados Vs. Institucionalizados*. (Dissertação de mestrado, ISMT, Coimbra). Repositório. ISMT <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/2777>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, M., & Prelow, H. (2000). Interventions to promote social support in children and adolescents. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. Weissberg (Eds.) *The promotion of wellness in children and adolescents*. Child Welfare League of America, Inc.
- Beam, M.; Chen, C.; Greenberger, E. (2002). The nature of Adolescents relationships with their “very important” nonparental adults. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 305-325. <https://doi.org/10.1023/A:1014641213440>
- Berridge, D., Luke, N., Sebba, J., Strand, S., Cartwright, M., Staples, E., McGrath- Lone, L., Ward, J., & O’Higgins, A. (2020). *Children in need and children in care: Educational*

- attainment and progress*. University of Oxford, Department of Education/University of Bristol.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. Martins Fontes Editora.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: 2. Separação: Angústia e raiva*. Martins Fontes Editora.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowling, A. (1997). *Measuring health: A review of quality of life measurement scales*. Open University.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Calheiros, M., & Paulino, A. P. (2007). Construção e determinação das qualidades psicométricas do Questionário de suporte social institucional na saúde (QSSIS). *Laboratório de Psicologia*, 5 (1), 17-32.
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 24(2), 193-210. https://www.aidep.org/03_ridep/R24/R2410.pdf
- Carrà, E. (2012). Residential care: an effective response to out-of-home children and young people?. *Child & Family social work*. 19, 253-262. <https://doi.org/10.1111/cfs.12020>
- Carratalá, V., Marco-Ahulló, A., Carratalá, I., Carratalá, H., & Bermejo, J. (2019). Judo as a tool for social integration in adolescents at risk of social exclusion: A pilot study. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(1).
- Carvalho, B. A. (2021). *Intervenção Socioeducativa no Acolhimento Residencial: Projetos, Atividades e Recursos*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/96531>
- Carvalho, M. J. & Cruz, H. (2015). Transições juvenis num contexto de (pós-) acolhimento. In M. J. Carvalho, H. Cruz & A. Salgueiro. *Transições. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Cascio, C., Moore, D., & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 35,5-11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.04.009>
- CASA 2021, Relatório Anual da Caracterização da situação de Acolhimento das crianças e Jovens.
- CASA 2022, Relatório Anual da Caracterização da situação de Acolhimento das crianças e Jovens.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104 (2), 107-123.

- Chesmore, A. A., Weiler, L.M., Trump, L. J. Landers, A. L., & Taussing, H. N. (2017). Maltreated children in out-of-home care: The relation between attachment quality and internalizing symptoms. *Journal of child and Family studies*, 26, 381-392. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0567-6>
- CNPDPJCJ (2023). Avaliação da atividade das CPCJ, Relatório Anual 2022.
- Cobb, S. (1976). Suporte social como um moderador do stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health, In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Collins, M. E., Spencer, R., & Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89, 125–143.
- 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>
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: a four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (6), 761-775. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01098.x>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of Social Research: meaning and perspective in the research: meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Cruz, H. & Carvalho, M. J. (2015). Práticas e reflexões em diálogo: intervenção em famílias de jovens em acolhimento em instituição. In Carvalho, M. J., Cruz, H. & Salgueiro, A. *Família(s): Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, C., Soares, M., Veríssimo, L., & Matos, R. (2015). Família, Pares e Delinquência Juvenil: Análise de diferentes percursos de reincidência. *Revista de Psicologia*, 24, 1-18
- Dalbem, J., & Dell'Aglio, D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. *Psico*, (39), 33-40.
- Decreto-Lei nº 164/2019 regime de execução de acolhimento residencial.
- Degner, J., Henriksen, A., Ahonen, L., & Oscarsson, L. (2014). Young residents' view of support persons' involvement in the institutional treatment programme: a one-year follow-up. *Nordic Social Work Research*, 5, 67-80. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2014.939699>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2012). *Equar: Estándares de calidad en acogimiento residencial*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dickson, K., Emerson, E., & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behavior: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (11), 820-826. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00727.x>

- Diers, D. (1979). *Research in nursing practice*. J. P. Lippincott.
- Diogo, Elisete (2018). *Ser família de acolhimento de crianças em Portugal: Motivações e Experiências*. Universidade Católica Editora.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lepine, R., Begin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, 30, 977-999. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.005>
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Zahar Editores.
- Fagulha, M. T. (1997). *Era uma vez... Prova Projectiva para Crianças – Manual*. CEGOG.
- Ferreira, Jorge (2011). *Serviço Social e modelos de bem-estar para a infância, Modus operandi do assistente social na promoção da proteção à criança e à família*. Sociedade Editora.
- Ferreira, M. R. (2018). *Os Processos de Sinalização das Crianças e Jovens em Risco do concelho da Póvoa de Varzim entre 2012/2016 e Medidas de Promoção e Proteção*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.26/30033>
- Ferreira, P., Gameiro, F. & Pedro, A. (2023). Suporte social percebido em crianças e jovens portugueses em diferentes tipologias familiares e acolhimento residencial. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.1.291>
- Ferreira, S. & Magalhães, E. (2019). O papel do suporte social na saúde mental de crianças e jovens em acolhimento residencial. In M. M. Calheiros, E. Magalhães & L. Monteiro, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção*, 143-168. Edições Sílabo.
- Fierloos, I. N., Windhorst, D. A., Fang, Y., Jonkman, H., Crone, M. R., Hosman, C. M. H., Tan, S. S., & Raat, H. (2022). Socio-demographic characteristics associated with perceived social support among parents of children aged 0–7 years: the CIKEO study. *BMC Public Health*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14830-1>
- Fonseca, A.C. (2004). *Crianças e jovens em risco: análise de algumas questões atuais*. In, Vieira, et al. *Crianças e jovens em risco. Da investigação à Intervenção* (pp.11-37). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Almedina.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- Freitas, M. C. N. (2014). *O papel dos melhores amigos e do grupo de pares nas trajetórias de retirada social durante a adolescência* (Tese de doutoramento). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.12/3384>
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Friedman, E. H. (2017). *A failure of nerve: Leadership in the age of the quick fix* (Revised Edition). Church Publishing.
- 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 Grana, R. (Coord.). *Discursos, mujeres y artes.¿ Construyendo o derribando fronteras?.* Editorial Dykinson, cap. 95, 1950-1968.

- Gameiro, F., Ferreira, P., & Pedro, A. (2021). Proteção das crianças e jovens em risco em contexto de acolhimento residencial. O projeto D'AR-TE. In Vázquez, M. (Coord.). *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*. Editorial Dykinson, cap.144, 2866-2888.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Giddens, A. (2004), *Sociologia* – 4ª ed., Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gillen, P. (2018), Therapeutic residential care: Partnering with families for improved outcomes. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 34, 1-7.
- Gilligan, R (2005). Resilience and residential care for children and young people. In: D. Crimmens & I. Milligan (Eds.), *Facing forward: Residential child care in the 21st century*. Lyme Regis: Russell House Publishing. 105-113.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de Família – qué es lo que de verdad cuenta?*. Editorial Graó.
- Gomides, J. (2002). A definição do Problema de Pesquisa a chave para o sucesso do Projeto de Pesquisa. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC*, 6.
- Goswami, H. (2011). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Princípia Editora, Lda.
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: a residential care model of reorganizing attachment behavior and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29, 1131-1141. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.04.007>
- Henriques, A.; Bento, C.; Martin, H. e Costa, J.C (2014). Direitos da criança e acolhimento institucional in Carvalho, M.J. e Salgueiro, A. (edição), *Direitos da criança: experiências de quatro instituições de acolhimento* (p.10-20). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández, M. H. (2006), "Comunicación y Trabajo Social". In Garcia et al (cords), *Introducción al Trabajo Social*. Alianza Editorial.
- Hillesheim, B. & Cruz, L. R. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20 (2),192-199.
- Izzo, C. V., Smith, E. G., Sellers, D. E., Holden, M. J., & Nunno, M. A. (2020). Improving relationship quality in group care settings: The impact of implementing the CARE model. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104623>
- Jorge, R. (2022). *A prática de judo em crianças e jovens em acolhimento residencial*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona). Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/13782>
- Kaplan, B., Cassel, J., Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15 (5), 47-58. DOI: 10.1097/00005650-197705001-00006
- Kilpatrick Demaray, M., & Kerres Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.

- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43, 1185-1197. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.010>
- Langford, C. P. H., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P. P. (1997). Social support: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 95-100. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x>
- Latorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigacion educativa*. Hurtado Ediciones.
- Lausten, M. & Frederiksen, S. (2016). Do you love me? An empirical analysis of the feeling of love amongst children in out-of-home care. *International Journal of Social Pedagogy*. 5(1):90-103. DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2017.07
- Lei nº 26/2018, de 5 de julho. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Lisboa: Diário da República.
- Lionetti, F., Pastore, M., & Barone, L. (2015). Attachment in institutionalized children: A review and meta-analyses. *Child abuse and neglect*, 42, 135-145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.013>
- Little, M., Kohm, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: Research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14 (3), 200-209. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2005.00360.x>
- Lopes, R. & Moleiro, C. (2012). Avaliação do suporte social de crianças e jovens. In M.M. Calheiros, M. V. Garrido & S. V. Santos, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (2). Edições Sílabo.
- Lorijn, S.J., Engels, M.C., Huisman, M., & Veenstra, R. (2022). Long-term effects of acceptance and rejection by parents and peers on educational attainment: A study from pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 540–555. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01506-z>
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Magalhães, T. (2002). *Maus-Tratos em Crianças e Jovens*. Edições Quarteto.
- Maier, H. (1979). The core of care: Essential ingredients for the development of children at home and away from home. *Child Care Quarterly*, 8(3), 161-73.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Manso, A., Rauktis, M. E., & Boyd, S. (2008). Youth expectations about therapeutic alliance in a residential setting. *Residential Treatment for children and youth*, 25 (1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/08865710802209826>
- Manso, J., Baamonde, M., Alonso, M. & Barona, E. (2011). Na analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1981-1988.
- Marques, A. (2021). *Intervenção com crianças e jovens em contexto de acolhimento residencial*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3876>

- Martín, E. & González, M. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores, *Infancia y Aprendizaje*, 30:1, 25-38
<http://dx.doi.org/10.1174/021037007779849727>
- Martín, E., & González, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*. 30(1), 25-38.
- Martinelli, M. (1999). *O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. Veras editora.
- Martins, J., & Simões, M. (2019). *Crime, Desvio e Risco na Adolescência*. Edições Sílabo.
- Matos, M. G., Santos, A. C., Fauvelet, C. & Social, A. (2016). Relatório Surf Salva Camp 2016. DOI: 10.13140/RG.2.2.31686.88646
- Matos, M. G., Santos, A., Fauvelet, C., Marta, F., Shaw Evangelista, E., Ferreira, J., Moita, M., Conibear, T., & Mattila, M. (2016). O Surf Na Promoção Da Saúde E Bem-Estar Em Jovens Em Contexto De Acolhimento - Avaliação De Uma Intervenção. *Journal of Child & Adolescent Psychology / Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 7(1/2), 433–447. <https://doi.org/10.34628/82fe-f510>
- McLean, S. (2013). Attachment theory: from concept to support for children in out-of-home care. In F. Arney & D. Scott, *Working with vulnerable families: A partnership approach*, (2), 194-212. Cambridge University Press.
- Menezes, M. (2019). *Proteção à criança em tempos de austeridade: a intervenção do serviço social nas CPCJ*. Edições Esgotadas.
- Miklikowska, M., Tilton-Weaver, L., & Burk, W. J. (2022). With a little help from my empathic friends: The role of peers in the development of empathy in adolescence. *Developmental Psychology*, 58(6), 1156-1162. <https://doi.org/10.1037/dev0001347>
- Monteiro, F. (2018). *Reconstruir o caminho. Um projeto de Educação e Intervenção Social em contexto residencial de crianças e jovens*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/12580>
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. ISCSP.
- Moreira, C. (2007). *Teoria e Prática da Investigação*. UTL.
- Mota, C. (2020). Efeito do Suporte Social e Personalidade no Bem-Estar Psicológico em Adolescentes de Diferentes Contextos Relacionais. *Psicologia Clínica e Cultura*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3641>
- Mota, C. (2021). *Crianças, jovens e cuidadores no acolhimento residencial. A vivência de quem cuida e de quem quer ser cuidado*. Edições Sílabo.
- Mota, C. P & Matos, P. M. (2021). Relações significativas e resiliência em crianças e jovens em acolhimento residencial. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção* (pp. 71-82). Pactor.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2015). Adolescents in institutional care: Significant adults, resilience and well-being. *Child and Youth care forum*, 44 (2), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9278-6>
- Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20(3), 367-377.

- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e auto-controlo. *Análise psicológica*, 2, 245-254. <https://doi.org/10.14417/ap.278>
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidade educativas especiais integrados na turma*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/4085>
- Muller, R. T., Gragtmans, K., & Baker, R. (2008). Childhood physical abuse, attachment, and adult social support: Test of a meditational model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 80-89. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.40.2.80>
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D., Jr., & Tracy, E. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32, 527-535. [10.1016/j.chidyouth.2009.11.005](https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2009.11.005)
- Nickerson, A., Brooks, J., Colby, S., Rickert, J., & Salamone, F. (2006). Family involvement in residential treatment: staff, parent, and adolescent perspectives. *Journal of child and family studies*, 15(6), 681-694.
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: origens, conceitos e áreas de investigação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. *Análise Psicológica*, 12, 333-339. <http://hdl.handle.net/10400.12/3103>
- Ornelas, S. V., Calheiros, M. M., Graça, J. (2019). O suporte social formal no ajustamento e bem-estar dos jovens em acolhimento residencial. O papel moderador das variáveis do contexto. In M. M. Calheiros, E. Magalhães & L. Monteiro, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp.169-192). Edições Sílabo.
- Patrício, J. N. & Calheiros, M. M. (2011). Construção e validação de um instrumento de avaliação de necessidades de jovens em acolhimento residencial. In M.M. Calheiros, M. V. Garrido & S. V. Santos, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção (1)*. Edições Sílabo.
- Pereira, J., Barbosa-Ducharne, M., & Dias, P. (2020). Psychological adjustment and language development of young children in residential care. *Análise Psicológica*. 38(1) (XXXVIII), 75-86. <https://doi.org/10.14417/ap.1731>
- Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Martins, M. A., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18(2), 191-201. <https://doi.org/10.14417/ap.414>
- Perez, M. (1991). La relación de ayuda. Robert R. Carkhuff. 2ª Edição. Ediciones Mensajero.
- Pérez-García, S., Águila-Otero, A., González-García, C., Santos, I., & del Valle, J. F. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31(3), 319-326. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.129>
- Pimentel, M. H. (2021). Dia a dia na casa: Ambiente, Planeamento, ritmos, rotinas e rituais. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção*, 257-268. Pactor
- Pinho, M. J. (2020). *Intervenção com crianças e jovens em acolhimento residencial: reflexões a partir de um estágio* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/130732>

- Plano de ação 2019. Relatório de avaliação ex-post. Conselho Local de Ação Social de Santo Tirso 2020. https://www.cm-stirso.pt/cmsantotirso/uploads/document/file/5621/aval_expost_planoacao2019.pdf
- Quitães, C., Alberto, I., & Machado, C. (2010). Era uma vez uma instituição onde eu vivi: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização. *Psychologica*, 53, 329-351.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado*, segundo Bolonha. Pactor.
- Ribeiro, E. (2019). *(Re)Construir Vidas. Um Projeto de Intervenção Psicossocial em Contexto de Acolhimento Residencial de Jovens*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto <http://hdl.handle.net/10400.22/15272>
- Ribeiro, J. L. (1999). Escala de satisfação com o suporte social. *Análise Psicológica* (1999), 3 (XVII): 547-558. <http://hdl.handle.net/10400.12/5940>
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. EQUAL.
- Rodrigues, S., Barbosa- Ducharne, & Valle, J. F. (2013). La calidad del acogimiento residencial en Portugal y el ejemplo de la evolución Española. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 11-22 <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2167.pdf>
- Ros, S. (2022). *O efeito da arte e do desporto na dinâmica afetiva e comportamental de crianças e jovens com medida de acolhimento*. (Dissertação de mestrado Universidade Lusófona). Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/12968>
- Rosa, M. S. (2012). *A eficácia do programa psicoeducacional Gerar Percursos Sociais em adolescentes institucionalizados em Centro Educativo: Resultados da aplicação em grupos experimentais* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Repositório Universidade Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/26140>
- Sampaio, D., Cruz, H., Carvalho, M. (2011). *Crianças e Jovens Em Risco, a Família no Centro da Intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L., Velho, C., Pinheiro, M. R., & Palaio, C. (2018). Projet'ar-te – desenvolvimento de competências para a vida: estudo de eficácia e follow-up de um programa de desenvolvimento de autonomia para jovens em acolhimento residencial. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 9(2), 43-61. <https://doi.org/10.34628/742y-hd47>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Sarmiento, P. & Lopes, R. (2021). A arte de intervir com crianças e jovens em crise. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção* (pp. 163-174). Pactor.

- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: a theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252. <https://doi.org/10.1080/00207590701396641>
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., & Perrot, T. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15, pp. 235-251.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos Sociais Casos Práticos*. Porto Editora.
- Sigal, J., Perry, J., Rossignol, M., & Ouimet, M. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3-12.
- Silva, I. F., & Gaspar, M. F. (2019). Potenciar práticas profissionais de qualidade no acolhimento residencial. In M. M. Calheiros, E. Magalhães & L. Monteiro, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção*, 5, 121-142. Edições Sílabo.
- Siqueira, A. & Dell'Aglio, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (3), 407-415.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>
- Siqueira, A. C., Tubino, C., Schwarz, C., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 176-190.
- Site Casa da criança de Tires. Programa “Onda de Emoção”. <https://casadacriancatires.wordpress.com/tag/programas-de-intervencao/>
- Smith, M. (2009). *Rethinking residential child care: Positive perspectives*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861349088.001.0001>
- Soares, I. (2022). *A Arte de Recomeçar: A Redefinição dos Mundos Vividos* (Dissertação de mestrado, Instituto superior de serviço social do porto). Repositório Comum ISSSP. <http://hdl.handle.net/10400.26/41397>
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos. 2020, Instituto da Segurança Social, I.P
- Southwell, J., & Fraser, E. (2010). Young people's satisfaction with residential care: Identifying strengths and weaknesses in service delivery. *Child Welfare*, 89(2), 209-228.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Thompson, R. A. (2015). Social support and child protection: Lessons learned and learning. *Child Abuse & Neglect*, 41, 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.011>
- Tolfree, D. (1995). *Roofs and roots The Care of Separated Children in the Developing World*. Arena Publisher.
- Torres, N.; Maia, J.; Verissimo, M.; Fernandes, M.; Silva, F. (2012). Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: Links

- to problem behaviour. *Clinical psychology & psychotherapy*. 19, 25-36. <https://doi.org/10.1002/cpp.739>
- Unicef (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Vala, A. I. (2019). *A Intervenção com adolescentes em acolhimento residencial: emoções e linguagens artísticas*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria). Repositório Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4626>
- Valdeira, S.; & Faria, C. (2017). Acolhimento terapêutico: o caminho. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8, 235-246.
- Vicente, B. & Lopes, R. (2021). Autonomia enquanto processo, independência como resultado. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira, *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo: conceitos, prática e intervenção*, 233-242. Pactor.
- Wang, Z. (2023). Childhood abuse and adolescent depression: Moderating roles of social support and friendship quality. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 51(1), 1–11. <https://doi.org/10.2224/sbp.12136>
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho* (2ª ed). Juruá.
- Whittaker, J. K. (2014). 50 years in therapeutic child and youth care: some lessons learned. *Relational Child and Youth Care Practice*, 27(2), 28-31.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86–135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0004>
- Winter, Karen & Cree, Vivienne & Hallett, Sophie & Hadfield, Mark & Ruch, Gillian & Morrison, Fiona & Holland, Sally. (2016). Exploring Communication between Social Workers, Children and Young People. *British Journal of Social Work*. 47. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw083>

Apêndices

Apêndice I – Guião Entrevista Crianças/Jovens

1.Caraterização Sociodemográfica:

- a) UR;
- b) Idade;
- c) Género;
- d) Escolaridade;
- e) Tempo de CAR.

2.O que é para ti ter suporte social?

3. Quem são as pessoas mais importantes (figuras de referência) aqui na CAR para ti?

4. Como descreverias a tua relação com a equipa? E numa escala de 0-10 como a classificas (sendo 0 muito má e 10 muito boa).

5. Que atividades gostas de fazer com a equipa?

6. Partilhas coisas da tua vida com a equipa? Se sim, o quê? Se não, porquê?

7. Em que tarefas/situações a equipa te ajuda?

8. Quando tens alguma decisão importante para tomar, falas com alguém da CAR para te ajudar? Se sim, a quem? Se não, porquê?

9. Quando estás triste, pedes apoio a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?

10. Quando necessitas de ajuda para fazer determinada tarefa (p.e fazer os tpc) pedes ajuda a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?

11. Quando fazes algo de bom tens quem te elogie? E quando fazes algo de mal tens quem te chame a atenção? E o que pensas disso?

12. As atividades do D'AR-TE ajudaram a melhorar a tua relação com os colegas da CAR? Se sim, de que forma?

13. As atividades do D'AR-TE ajudaram a melhorar a tua relação com a equipa (técnicos e monitores)? Se sim, de que forma?

14. As atividades do D'AR-TE ajudaram a melhorar a tua relação com a tua família? Se sim, de que forma?

15. Gostaste de participar no Projeto D'AR-TE? Indica numa escala de 0-10 (sendo 0 não gostei nada e 10 gostei muito).

16. O que gostaste mais no Projeto D'AR-TE?

17. O que gostaste menos no Projeto D'AR-TE?

18. Queres deixar alguma sugestão sobre o que poderia ter sido feito no Projeto, ou recomendações para futuros projetos?

Apêndice II – Guião Entrevista à Equipa Técnica e Educativa

1.Caraterização sociodemográfica:

- a) UR em que trabalham;
- b) Género;
- c) Escolaridade/Formação;
- d) Tempo de trabalho na CAR.

2. Fale-me um pouco da sua experiência profissional na CAR?

3. Estava já na casa quando o projeto D´AR-TE se iniciou? Que expetativas iniciais tinha sobre o Projeto?

4. O que entende como suporte social?

5. Participou ou esteve envolvido nas atividades e organização do Projeto D´AR-TE?

6. Como caracteriza a sua relação com as criança/jovens? O projeto D´-AR-TE veio melhorar esta relação?

7. Em termos relacionais e afetivos, sente que a sua relação com as crianças/ jovens se alterou? Se sim, como? A que nível?

8. Em termos de imposição/cumprimento de regras e rotinas por parte das crianças/ jovens, considera que este processo se tornou mais fácil ou não? Porquê?

9. Em termos de forma/ tipo de comunicação com as crianças/ jovens considera que esta se alterou? De que forma? A que nível?

10. Em termos de gestão dos comportamentos e atitudes das crianças e jovens, considera que este se tornou mais fácil ou não? O que mudou? Dê exemplos.

11. E agora que chegou ao fim na sua opinião qual o impacto do projeto D´AR-TE, nomeadamente na relação e no suporte social entre as crianças/jovens?

12. E qual o impacto do Projeto D´AR-TE no suporte social destas crianças e jovens com a família?

13. E qual o impacto do Projeto D´AR-TE no suporte social destas crianças/jovens com a comunidade?

14. Qual o maior contributo que o Projeto D´AR-TE veio dar para estas crianças/jovens?

15. Qual o maior contributo que o Projeto D´AR-TE veio dar ao seu dia a dia de trabalho na CAR?

16. Que desafios sentiu ao longo do projeto? E qual (is) continua a sentir?

17. Tem alguma sugestão que gostaria de deixar?

Apêndice III- Grelha da Análise de Conteúdo respetiva às Crianças e Jovens

Categoria	Subcategoria	Excertos das entrevistas
Impacto do Projeto D´AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa	Compreensão sobre o que é o suporte social	“É ter ajuda em tudo” (J1). “Alguém que nos ajude quando estamos tristes ter quem nos puxe para cima, alguém que esteja connosco nos momentos difíceis” (J2). “poder falar com qualquer pessoa sem ter nenhum problema de o expressar e depois ficar a pensar se aquela pessoa depois vai dizer a alguém, suporte social é confiar nas pessoas” (J3). “sentir mais seguro e ter mais segurança” (J4). “quando alguém nos ajuda, faz coisas por nós, quando nós precisamos estão lá para ajudar” (J5). “É ter pessoas ao meu redor que gostam de mim” (J6). “aprender a escrever, fazer matemática, não sei mais” (J7). “não sei, português, matemática e ciências, trabalhos de casa, estudar. [Se eu disser que suporte social é teres alguém que cuide de ti e que goste de ti faz sentido?] Sim, a minha avó é uma dessas pessoas” (C8). “É ser feliz” (C9). “Ajudar a fazer as coisas” (C10). “Ter apoio é ter pessoas para nos ajudar, é para nos ajudar a libertar o que nós temos no dia a dia, a tirar os sapos cá para fora, e para desabafarmos” (J11). “Eles apoiam a jogar a bola, e à apanhada, e às escondidas” (C12).
	Figuras de referência	“Com a minha encarregada de educação ou com a Dra. A, ou a Dra. M ou o Dr. R” (J1). “Os três doutores, os monitores é o Sr. M, a J, a D e a DI” (J2). “T, e Dra. A, Dr. R e Dra. M” (J3).

		“O R, o M também gosto muito e às vezes falo com ele, a DI, a T, e os três doutores” (J4). “Dra. A, Dr. R, a T, a D, a Dra. M, são assim os que me vem logo à cabeça porque me ajudaram muito” (J5). “eh pá sinceramente eu acho cada um é importante, porque há pessoas que não são assim tão especiais, mas quando é preciso estão lá, ou seja, sim todos especiais” (J6). “O R, a J” (J7). “O R, só o R” (C8). “Os 3 Doutores” (C9). “A Dra. A, a Dra. M e o Dr. R e a A, a R, a I, o M e a T” (C10). “A J, o M, o R, a Dra. A, a Dra. M, o Dr. R, T, e com a D que é a minha encarregada de educação” (J11). “I, M, T, Dr. R, Dra. M e Dra. A” (C12).
	Relação com a equipa (qualitativa e quantitativa)	“é boa, é muito boa- 10” (J1). “é boa - 10” (J2). “é boa eu dou-me bem com toda a gente e sou um rapaz que toda a gente gosta eu acho, não tenho nenhum motivo para achar o contrário e pronto sou um rapaz que se dá bem com toda a gente brinco umas vezes com uns outras vezes com outros- 10” (J3). “Com os monitores tenho uma relação com alguns bons (o R é a relação mais forte que eu tenho porque brinco mais com ele e isso é o único que eu brinco mais é o único com quem eu tenho mais relação) e outros menos bons. Até houve um monitor que até chegou a participar no projeto e eu criei uma relação com eles ele era do brasil e chegou a fazer duas aulas de capoeira connosco, mas ele teve de se ir embora- 7,5” (J4). “é boa só há um monitor que eu não me dou bem, não gosto nem de longe, mas o resto dou-me bem com todos – 8” (J5). “Há alguns que eu me dou mais, mas também há outros que eu me dou, mas não é assim aquela coisa, ou seja, eu não deixo de dar com outros monitores, mas claro não tenho aquelas certas brincadeiras assim eu sei em que limite é que devo chegar em cada um. Com o senhor R tenho muita intimidade, mas com a J não, e por isso não vou tentar ter a mesma intimidade – 9,5” (J6).

		“é boa – 10” (J7). “Mais ou menos – 5” (C8). “é boa -10” (C9). “é boa- 10” (C10). “é boa – 10” (J11). “é boa – 8” (C12).
	Que atividades gostas de fazer com a equipa?	“Futsal e pouco mais, cozinhar, ajudar na casa” (J1). “Às vezes vamos ao <i>skatepark</i>, outras vezes vamos andar de bicicleta, mas acho que o melhor é andar de bicicleta, também gosto de jogar futebol ali em baixo” (J2). “Cozinhar, não gosto de limpar o quarto, mas pronto tem de se fazer senão ninguém limpa, mas gosto de ir às compras para o jantar por a roupa para lavar tem de ser para crescer (J3). “eh pá às vezes gosto de estar aqui na sala de estudo com o R por exemplo agora estou de castigo porque fui expulso da escola e estou aqui a trabalhar e eu gosto mais de trabalhar com o Sr. R do que com os outros monitores porque o R leva mais na brincadeira, às vezes deixa-me sair um pouco mais cedo, brinca comigo na sala de estudo, ajuda-me às vezes diz uma resposta ou outra. Também gosto dos treinos de futsal (J4). “Futsal, e gosto muito de cozinhar” (J5). “quando nós vamos para as colónias a equipa técnica vamos lá vamos à praia vamos dar uns passeios, de vez em quando vamos andar de bicicleta, vamos passear, vamos fazer umas coisas, confesso eu às vezes não estou muito com os miúdos nem com a equipa técnica, mas quando saio divirto-me” (J6). “Futsal” (J7). “Jogos, Playmobil, lego, monopólio, fortnight” (C8). “Não faço quase atividades nenhuma, só faço judo” (C9). “Judo, andar de bicicleta” (C10).

		“Futsal (com o Sr. M)” (J11). “Jogar à bola” (C12).
	Partilhas coisas da tua vida com a equipa?	“Sim, com os doutores e com a minha encarregada de educação, porque com os outros não me sinto muito à vontade” (J1). “Sim, algumas. Há outras que são pessoais e às vezes partilho com a minha mãe” (J2). “sim muitas coisas... coisas que se passam no dia a dia, na escola, em casa e sinto-me à vontade para partilhar” (J3). “Algumas, por exemplo problemas de família, problemas na escola, problemas pessoais e outros tipos de problemas, problemas de cabeça tipo se eu estou nervoso ou com raiva ou isso” (J4). “Sim, os meus planos para o futuro” (J5). “Partilho, histórias da minha infância, desabafo” (J6). “Não partilho” (J7). “Mais ou menos. Não partilho tudo porque algumas coisas são pessoais e só partilho com a Dra. A e com o Dr. R” (C8). “Sim com o M, I e T” (C9). “Não, gosto mais de estar sozinho com a minha mãe” (C10). “De vez em quando, porque há coisas que eu não devo de contar e etc... Tem partes que eu faço tipo na escola que acho que não devo de contar a ninguém” (J11). “Sim” (C12).
	Em que tarefas/ situações a equipa te ajuda?	“Em tudo” (J1). “Quando estamos tristes, quando estamos a fazer as tarefas da casa perguntam se queremos ajuda e isso” (J2). “resolver problemas, qualquer problema” (J3). “eu aqui já tenho muito apoio porque estou aqui há 8 anos e sempre tive apoio em tudo nalgumas decisões que eu tomava, sei lá decisões da escola, decisões tipo quando eu queria fazer uma coisa eles perguntavam achas que é

		melhor para ti achas, que é bom para ti, eles ajudavam-me a perceber isso. Eles ajudam na escola, na cozinha quando eu estou a cozinhar a fazer o jantar eles ajudam-me, explicam-me como é que eu tenho de fazer, por exemplo como fazer os rojões, o arroz, a carne e isso explicam-me, com o Sr. M e o Sr. R ajudam-me a treinar o futebol sou melhor no futebol que no futsal ajudam em muitas coisas, dou muitas gargalhadas com vários monitores” (J4). “A dar conselhos como agora vou sair do lar daqui a 3 semanas, a darem-me conselhos para o que eu vou fazer na rua, ajudam-me a procurar um curso para eu acabar a escola ou orientações para a vida lá fora” (J5). “me ajudaram bastante em pensamentos, em ideias, já me disseram por exemplo quando eu tenho 2 tipos de ideias que esta era má e esta era melhor então fui pelo melhor caminho e tipo mas eu não me ferro só por uma opinião, penso e vejo se o que a maioria disse é melhor eu vou agora se eu realmente vir que o que a maioria diz pode ser mau, não mal de fazer mal a mim mas tipo é pá pode ser uma escolha um bocadinho não acertada” (J6). “Quando eu trago trabalhos de casa eu preciso de ajuda é a fazer matemática” (J7). “Fazer tpcs, arrumar o quarto” (C8). “Não sei” (C9). “TPC, a I ou a R ajudam” (C10). “Coisas que eu passo do meu dia a dia tipo hoje eu tive a falar com a J sobre minha namorada” (J11). “Sem resposta” (C12).
	Quando tens alguma decisão importante para tomar, falas com alguém da CAR para te ajudar? Se sim, a quem? Se não, porquê?	“Não, porque não gosto” (J1). “Eu confio mais nos doutores do que nos monitores, quando é assim alguma coisa falo com a Dra. A, ou com a minha encarregada de educação a D” (J2). “Sim, sempre com a T” (J3). “Sim e recorro mais ao R e à Dra. A, quando não está o R é a J ou o Sr. M” (J4). “Sim não são todos, mas assim a que lembro primeiro é a T (eu as minhas competências eu sempre tive, sempre tive uma facilidade de compreender as coisas e de aprender as coisas só que infelizmente entrei num mundo muito mau há um ano e tal e foi muito difícil sair dele e consegui sair com a ajuda da minha namorada, mas consegui voltar a ter as competências que tinha antes de entrar nesse mundo e agora vou usá-las para fazer a escola e usá-las para o trabalho que vou ter)” (J5).

		“Falo, mais com as monitoras, a J, a T, a DI (minha encarregada de educação) eu em vez de a tratar pelo nome eu trato-a de “mãezinha” desde que eu cheguei foi sempre...a gente já discutiu discutimos muitas vezes, mas ela sempre me deu aquele apoio aquela coisa como a minha mãe também me tivesse dado” (J6). “Sim com o R e com os monitores, mas não confio” (J7). “Não” (C8). “Sim, ao M e à I” (C9). “Peço sim” (C10). “Sim, falo com J é mais fácil, porque ela leva as coisas mais sérias” (J11). “Sim peço ajuda” (C12).
	Quando estás triste, pedes apoio a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?	“Sim, ao M e aos doutores e à D” (J1). “Não, sempre fui muito fechado, eu não consigo contar às pessoas porque é que eu estou triste ou os meus problemas, é de mim. Mas sei que se precisar ajudam-me. Também percebi que posso falar com mestre do judo” (J2). “Raramente, porque gosto de guardar a tristeza para mim e não passar aos outros, gosto que os outros se sintam felizes, enquanto eu fico no meu momento porque eu sei que quando os outros estão tristes é deixá-los estar porque aquilo passa. Posso estar triste hoje, mas amanhã já estou feliz” (J3). “Sim muitas vezes” (J4). “Não sei depende de quem esteja em serviço se tiver por exemplo esses monitores que eu mencionei que eu disse que gostava mais vou falar com eles se for os monitores que me dou menos guardo para mim e falo no dia a seguir. Falo com estes porque têm uma capacidade, não sei parece que como estão aqui também há muitos anos sabem como é que nos funcionamos enquanto há outros monitores (não é por mal) mas parece que estão aqui porque não têm muitas mais opções e precisam e há outros que estão aqui porque gostam mesmo disto” (J5). “Sim” (J6). “Guardo para mim, porque não gosto de contar” (J7). “Não” (C8). “Sim aos monitores todos” (C9).

		“Não, peço só a minha mãe. Não confio em ninguém!” (C10). “Hoje teve de ser, mas normalmente não sou mais reservado, guardo as coisas mais para mim, tipo dizem-me um segredo mesmo que seja mau eu guardo sempre” (J11). “Sim à M um abracinho” (C12).
	Quando necessitas de ajuda para fazer determinada tarefa (p.e fazer os tpc) pedes ajuda a alguém da CAR? Se sim, a quem? Se não, porquê?	“Peço ajuda à professora que aqui vem, mas quase ninguém me ajuda, depois chateio-me com a stora, chateio-me com toda a gente e é um traulha” (J1). “Não, mas se me vir à rasca peço porque sei que me ajudam” (J2). “não costumo pedir, dantes pedia muito a toda agente agora não costumo pedir porque já estou orientado nas coisas, já sei o que é para fazer tenho sempre os meus colegas, a equipa técnica, e o pessoal todo que me ajuda” (J3). “Sim algumas vezes, até stressso, mas outras vezes corre bem. Quando stressso, dizem para eu me acalmar, dizem que não está certo, por exemplo quando eu estou chateado aqui na sala de estudo o R diz sempre olha ficas mais 10 minutos ficas mais 1 hora agora é mais meia hora e depois pronto é assim. Ajuda porque eu não gosto de ficar na sala de estudo gosto de me despachar e como ele diz aquilo eu não quero ficar mais tempo então pronto” (J4). “Não, eu gosto de fazer as coisas sozinho, não tenho tarefas da escola porque infelizmente não tenho escola, mas assim quando tenho alguma tarefa sim às vezes nem preciso perguntar há monitores que vem logo ter com a gente e vão-nos ajudar” (J5). “Peço às monitoras ou aos monitores, os monitores às vezes não têm assim muito tempo” (J6). “Sim peço. Já me ajudaram a limpar o quarto, normalmente quem ajuda a limpar o quarto é a T” (J7). “Sim” (C8). “Sim” (C9). “Sim” (C10). “Costumo fazer sempre sozinho” (J11). “Sim peço à professora e à I também” (C12).

	Quando fazes algo de bom tens quem te elogie? E quando fazes algo de mal tens quem te chame a atenção? E o que pensas disso?	“Sim dizem, por exemplo este fim de semana ajudei a avó a fazer o jantar que era carne panada fiz e cheguei e a J disse “boa, muito bem já estás a aprender” “Sim, não gosto muito de ouvir isso, mas tenho de ouvir faz parte” (J1). “Quando faço algo de bom sim e quando faço algo de mal também e penso e reflito o que eu poderia fazer melhor. O que fiz de mal e que para a próxima tenho de fazer melhor” (J2). “T e a J e todos os monitores me elogiam uns por umas coisas outros por outras. Costumam dizer "muito bem". Eu portava-me mal, comecei a portar-me bem começaram a dar elogios se eu tivesse a portar-me mal e depois começasse a portar-me bem e não tivesse elogios eu não ia ver diferença nenhuma, nós gostamos todos de atenção se nós nos portarmos bem e não temos atenção nos temos de nos portar mal para estarem sempre em cima de nós porque nós gostamos disso. Eu porto-me bem porque tenho consciência agora. As atividades do d'arte ajudaram um pouco a ganhar essa consciência, mas o principal motivo para me ajudar a crescer foi mesmo a entrada aqui para o lar não tem nada a ver foi tudo foi os colegas e as tarefas aqui da casa ajudaram-me a pôr-me na linha (J3). “Sim muitos, muitos monitores dizem parabéns ou muito bem”. “Não é repreender é secalhar avisar pronto dar um aviso ou mais ou menos ralhar, eh pá não deves fazer isso, isso está mal, levas um castigo para a próxima pronto é mais ou menos isso” (J4). “Sim a T ou a D e os três doutores. Quando faço algo de mal chamavam mais a atenção antigamente... porque estava mais ligado à casa agora como estou num ponto de saída, agora faço alguma coisa de mal antigamente querem que eu perceba as coisas por mim, mas sim antes quando eu fazia porcaria vinham logo dar-me na cabeça, agora ficam mais calados, até eu perceber. Eu na altura não gostava nada era aquela coisa de estarem sempre a dar-me na cabeça e pronto agora começo a perceber que se não me tivessem dado na cabeça não estava com os planos que estou hoje por isso agradeço muito. Agora querem que eu comece a perceber por mim porque lá fora não vai haver ninguém 24 horas a dar-me na cabeça” (J5). “Sim e quando eu faço alguma asneira ela (DI) ralha logo é que não há escapatória, quando ela ralha fico a pensar é verdade fiz asneira, é aguentar. Os castigos que eu tenho aqui desde há 2 anos e tal contam-se pelos dedos das mãos, o castigo que eu costumo ter é ficar sem ir as playstations, ou não sair, ou então ficar” (J6). “Não sei, mas quando faço algo de mal tenho o R que me chama a atenção. Fico zangado, porque me põem no quarto e eu não gosto. Fico de castigo e a culpa é dos outros que também me provocam (J7). “Não só se for em casa da minha avó ela elogia. Quando é para chamar a atenção sim muitas pessoas, mas é para o meu bem” (C8). “Elogiar não, no judo só o professor. Para chamar a atenção sim um dos monitores e é importante para eu ter mais atenção e aprender” (C9).
--	---	--

		“Quando faço algo bom sim a minha família me ajuda, aqui na casa não me lembro” “Quando faço algo de mal metem-se só de castigo, metem-me no quarto ou fazer uma cópia” (C10). “De bom, mais ou menos, é mais o Sr. R e sinto-me feliz claro. Todos os monitores me chamam a atenção, mas é para o meu bem” (J11). “Sim, um colega da minha escola, e os cá da casa os meus colegas e a I. E para chamar a atenção a Dra. M, a Dra. A e o Dr. R e acho bem” (C12).
Impacto do Projeto D´AR-TE na perceção de suporte social das crianças e jovens	Com o Grupo de Pares	“Hum hum, aqui o M ajuda-me” (J1). “Sim porque a gente foi se conhecendo mais e fomos falando mais sobre as nossas vidas, sobre os nossos problemas. Dos jovens Os que me dou mais é o D, o N, o L, o F, M e o J” (J2). “Os meus colegas, sempre alguma coisa que eu faça de bom ou de mau estão lá sempre, como um amigo meu costumava dizer bem ou mal eles vão estar sempre lá para mim. ajudaram a ter mais união em fazer as tarefas, por exemplo, eu antes do judo estava chateado com eles, no entanto, tinha de fazer judo com eles então nos depois resolvíamos as coisas lá, então acho que é bom. A termos mais união uns com os outros, por exemplo no judo temos de ter mais um parceiro se não tivermos esse parceiro não conseguimos fazer judo por isso é importantes nos preservarmos aquilo que nos temos (J3). “ alguma por exemplo houve uma altura quando eu entrei eu tinha uma relação um pouco difícil com um rapaz daqui que era o D estávamos sempre a discutir, ele estava sempre a gozar comigo, ou eu gozava com ele e então isso acontecia muita vez, agora ainda acontece mas não é tanta vez, é de vez em quando mas começamos a ter uma melhor relação comecei a jogar futebol com ele e essas coisas, ouvir música com ele, quando ele era do meu quarto fazíamos muito a luta de almofadas à noite, então começamos a ter uma relação melhor, até no judo começamos a praticar mais vezes juntos isso” (J4). “ Depende quando nós às vezes estamos zangados o judo é que nos faz ligar uns com os outros, o futsal também mas também às vezes o judo e o futsal é que nos fazem ficar chateados por isso depende muito, porque há aquelas coisas uma aleija o outro, começam aos berros uns com os outros, ou alguém não passa a bola e começam a ficar todos chateados uns com os outros mas também é quando está toda a gente junta e ali a fazer o mesmo uns com os outros é bom mas também tem as coisas menos boas” (J5). “Ajudou, sim eu quando cheguei tive muito fechado, não dava confiança, mas agora por exemplo agora entrou um e eu tento ajudar logo como me fizeram a mim, sei que entrarem aqui é complicado não quero que eles fiquem com aquilo na cabeça que é do tipo “vou ficar aqui bué tempo”, tento primeiro mostrar que o grupo é fixe, tento integrá-los no grupo, mas claro nem sempre dá certo” (J6).

		“Sim, mas alguns me chateiam o R” (J7). “Não sei” (C8). “Sim” (C9). “Não” (C10). “Mais ou menos, com alguns. Ainda há alguns conflitos” (J11). “é boa, gosto do M e J” (C12).
	Com a Equipa	“Hum hum” (J1). “A equipa técnica, quando preciso dos doutores eles estão lá para ajudar, no bem ou no mal, não nos criticam, não nos julgam. Sei que a qualquer altura estão lá para mim, escutam e dizem o que é o melhor para mim” (J2). “Ajudou a comunicar melhor por exemplo eu a falar com o mestre às vezes peço conselhos ao mestre já toda a gente teve a minha idade e pronto eu peço conselhos a várias pessoas da casa, mas ao mestre eu costumo pedir mais” (J3). “Mais ou menos com alguns, aproximou-me tipo com alguns monitores 1 ou 2” (J4). “Só com uma pessoa que é com o Sr. M que é que nos treina o futsal isso melhorou. Por exemplo é um mundo completamente diferente cá em cima quando vamos para o futsal conhecemos um Sr. M muito mais competente porque ele era treinador de futebol e treina-nos mesmo com uma equipa e faz com que a gente tenha ainda mais intimidade com ele do que o que tinha cá em cima porque antes do futsal nós não éramos tão ligados a eles. O Judo não nos traz assim muita ligação com os monitores porque nos treinamos com o mestre. E a música e a dança também não nos fez ganhar muita ligação com os monitores porque tínhamos os professores à parte” (J5). “Sim” (J6). “Já saímos de bicicleta, fomos jogar futsal eu gosto de jogar futsal, às vezes saímos para ir jogar” (J7). “Não” (C8). “Sim” (C9). “Os monitores também não participaram” (C10).

		“Melhorou, tipo antes do projeto tinha uma ligação com os monitores que não era nada fixe, e quando o projeto começou acho que começaram mais a confiar em mim e eu a confiar mais neles” (J11). “Sim” (C12).
	Com a Família	“Também, sim quando vou a casa também peço ajuda, em casa os meus familiares ajudam-me” (J1). “Sempre fomos muito chegados. Os meus pais não assistiram a nenhuma das demonstrações porque eu também não fui a nenhuma” (J2). “Ajudaram imenso eu em casa não fazia nada mesmo tinha a papinha toda feita e faziam-me as vontadinhas todas e eu aqui comecei a cozinhar a meter a roupa para lavar, a estender a roupa e comecei a perguntar à minha mãe se ela precisava de ajuda e mesmo que ela não queira fico lá ao pé dela a fazer-lhe companhia. Fizemos uma apresentação final da música e correu bem e a minha mãe esteve lá presente, e também na de teatro, mas não conseguiu estar presente na da dança. No final a minha mãe disse que foi bom, mas eu não achei grande coisa, secalhar vejo-me diferente os outros não conseguem fazer certas coisas tão bem como eu e eu secalhar também não consigo fazer coisas tão bem iguais a eles” (J3). “Mais ou menos há momentos que sim há momentos que não. A minha família nunca participou nas atividades finais, quando ia de fim de semana eles perguntavam como as coisas estavam a correr, mas não era, não era com o sentido de perguntar, ela perguntava “então correu bem? tiveste treino?” eu disse sim e ela boa bom para ti, mas não era aquela vontade de entusiasmada, eu compreendo a minha avó ela já não me trata como aquela pessoa criança já me trata como se fosse mais velho e então ela algumas vezes ralha comigo outras vezes não ralha, outra vez está-se pouco marimbando” (J4). “Não não participaram, eu tenho a minha namorada já vamos fazer um ano juntos e sim ela participou posso tratá-la como família e a família dela como minha família agora a minha família mesmo não esteve lá” (J5). “Sinceramente quando tive o espetáculo de teatro pedi ao meu pai para aparecer por lá, mas não deu como ele é camionista compreende-se, pedi à minha avó está no Gavião e é isso porque não conheço mais ninguém aqui da família da parte do meu pai. Antes de vir para aqui tinha tido uma discussão muito grande a com a minha mãe e quando vim para cá a minha mãe começou a falar comigo e eu comecei a falar com ela, tivemos de ganhar um bocadinho de consciência os dois porque não estávamos corretos, soubemos admitir os erros agora vou de férias para lá, já fui o verão passado, o Natal passado agora se Deus quiser vou este verão” (J6). “Não, fico triste” (J7). “Não, nunca” (C8). “foi só quando fomos ao convento de São Francisco cantar 2 ou 3 músicas e dançar” (C9).

		“Nas atividades, não participaram” (C10). “A família não foi as atividades e também nunca falei do projeto com eles” (J11). “é boa” (C12).
Avaliação do Projeto D´AR-TE	Avaliação global	“Gostava que o projeto continuasse, 10” (J1). “Sim, quer dizer mais ou menos, o judo é bom mas quando a gente está com vontade, mas sentimos obrigados a fazer judo porque quando a gente não quer fazer metem-nos de castigo e acho que ninguém é obrigado a fazer uma coisa que não quer mas pronto o judo é fixe para quem quer fazer, para quem está motivado, porque senão estar lá ou não estar é a mesma coisa, e se a gente não quer fazer não fazemos foi o que o mestre disse, para estar lá por obrigação mais vale não estar. As atividades foram divertidas e ao mesmo tempo foram uma seca. A realidade virtual só fiz 3 ou 4 vezes, mas gostei. A dança gostei mais ou menos aquilo também passava rápido, a stora divertia-se com a gente e agora música acho que só tive 2 aulas. Das atividades só não apanhei o teatro. No primeiro dia que vim para aqui tive judo- 5 (J2). “crítica construtiva gostava que nós tivéssemos o projeto, mas que o projeto tivesse coisas que nos gostamos ou seja, que nos perguntassem o que gostaríamos de ter porque nos estamos fartos de falar nisso uns com os outros as vezes estamos na sala e falamos sobre isso. Perguntamos porque escolheram coisas sem nos perguntar, porque escolheram coisas que nem todos concordamos e eu acho que deviam de ter mais consideração pelos outros e perguntarem também, por exemplo de um dia para o outro devem ter dito vamos fazer judo e não perguntaram nada a ninguém se queriam fazer ou não mas isso também é bom, coisas novas surpreendentes também é bom mas pronto há alguns colegas que não gostam muito do judo, eu por acaso gosto, mas alguns se pudessem ficavam cá em cima a fazer limpeza do que ir para o judo (ainda ontem ouvi isso) e isso é mau também não podemos obrigar toda a gente. Sobre mim descobri muitas coisas, descobri que sei jogar muito bem à bola, descobri que tenho um cérebro muito bom a pensar sobre as coisas de problemas e tudo, descobri que senão me esforçar nunca vou conseguir e só eu é que faço por mim e outras várias coisas. Eu acho que o projeto ajudou sem dúvida. Por mim o projeto já fazia parte da minha cabeça, já fazia parte da minha vida e agora estar a acabar já não sei como vai ser sem o projeto, é que eu tenho a minha vida toda ocupada e agora vou ter a minha vida desocupada dum momento para o outro e isso é um bocado mau. Porque pronto eu às vezes prefiro estar a fazer coisas que até podem ser uma seca, mas eu até estou a gostar de fazer por exemplo a jogar as cartas, pois enquanto estou a fazer isso eu não estou a fazer porcaria, não estou a gozar com ninguém, não estou a bater em ninguém, não estou a fazer essas coisas, 8” (J3). “Gostei de participar. Eu não era muito bom quer dizer também não sei se sou, mas eu acho que desde que comecei o judo fez-me melhor na autodefesa gostei do judo às vezes é um pouco chato, porque temos que estar aquela hora e muitas das vezes estou cansado e não me apetece ir, estou muitas vezes farto porque já cansa então fico um pouco chateado e às vezes não me apetece ir, mas ajudou-me a treinar eu gostei não sei explicar muito bem” – 7 (J4).

		“Sim gostei- 7”. Os horários não gostei muito porque é aquela questão de ser segunda e quarta-feira agora não me faz muita diferença porque eu não tenho escola no dia a seguir, mas acho que o horário do judo é muito tarde devia ser mais cedo. Descobri que gosto de informática e computadores, sobre mim com psicólogas que me arranjaram e mesmo aqui dentro do lar ajudaram-me a conhecer melhor, quando eu me irritava por exemplo há uns meses irritava-me todos os dias e estava sempre a bater em tudo e em todos e com o tempo fui começando a perceber coisas diferentes agora sou uma pessoa completamente calma. Eu ganhei uma paz em mim que já não preciso fazer esforço. Essa paz veio das consultas com a psicóloga, de conhecer a família da minha namorada e me acolherem, foi isso tudo e sem o lar isso também não tinha acontecido, sem escola eles deram-me uma oportunidade de conhecer a família dela e agora posso sair aos fins de semana. Foi muito difícil o tempo sem escola (desde novembro), não sei como consegui e como lidei, mas com o tempo fui me habituando e eu pensava que escola era mau, mas depois percebi que escola é bom por isso não quero desistir da escola e já fui ao centro de emprego escolher um curso para começar em julho” (J5). “Sim- 10” “Descobri que tenho jeito para o teatro, para canto, e para tocar guitarra. Sou mais divertido do que achava que era. Eu desde que estou aqui não me arrependo nada, mesmo daquelas asneiras que eu fiz asneira que eu fiz para vir para aqui eu não me arrependo. Porque se eu não tivesse feito não me tinha divertido tanto como me diverti até hoje. Ajudou também a ganhar confiança, autoconfiança, controlo” (J6). “Sim – 10” Achei as atividades uma seca, e pensava eu quero ir para casa, eu não gosto de estar aqui, mas vim para aqui porque não tinha condições de estar em casa, os meus pais não tinham condições, porque os meus pais iam trabalhar todos e eu não tinha transporte para ir à escola” (J7). “Sim – 10”. Não sou bom no judo, sou bom no teatro. Sou nervoso e ansioso” (J8). “Sim -10” (J9). “Sim - 5. Odiei ter horários” (C10). “Sim - 9,5” “Na parte da dança sim que tipo não conhecia a professora de dança ela é do rio maior e eu também sou e descobri isso, também comecei a dançar melhor (já sabia, mas pouco), na parte da música descobri que sou bom a cantar, que tenho boas cordas vocais,(gosto muito de uma música que canto há muito tempo com o meu pai que se chama Cinderela), eu já cantava esta música com o meu pai mas descobri que consigo cantar sozinho há pouco tempo quando começou o ateliê de música. ao início tinha medo de cantar sozinho, o projeto deu-me mais força, principalmente mais a judo. O judo ensinou a fazer autodefesa que era uma coisa que eu não tinha antes. O judo também ensinou como defender no chão e em pé também” (J11).
--	--	---

		“Sim – 8” (C12).
	Fatores positivos	“No futsal ainda não melhorou tudo, melhorou tudo menos na parte de passar a bola, ainda tenho aquele sentimento de estar sempre a fingir a bola sozinho, no judo gosto de fazer mais é com os pequenos” (J1). “O judo é bom para deixarmos os problemas de fora, é bom para descontrair a cabeça, é bom para o psicológico” (J2). “Futsal, do judo, teatro ah e também gostei da música porque foi onde eu aprendi a tocar guitarra, eu agora vejo cenas na net e toco ... tenho muito ainda por descobrir...” referiu que foi positivo ter ido fazer uma entrevista a falar do projeto D´AR-TE no politécnico (J3). “Só gostei do Futsal” (J4). “O que gostei mais foi o futsal” (J5). “Foi do teatro, sempre gostei muito de fazer aquelas vozes todas malucas, representar um bocadinho fartei-me de receber elogios quando a peça acabou pelo outro lado pronto o lado da Santa casa de Misericórdia foi lá os chefões foram lá ver também se fartaram de me elogiar” (J6). “Música e judo” (J7). “Arte, dança, teatro e música, quando estava a fazer estas atividades sentia-me feliz” (C8). “Do judo” (C9). “Judo” (C10). “Judo, acho que devíamos continuar porque se formos para uma briga conseguimos defender-nos, é mais autodefesa” (J11). “Do judo” (C12).
	Fatores negativos	“Do Judo” (J1). “De dança, não gosto de dançar. O futsal não porque nós só temos uma vez por semana” (J2). “Eu não sou muito bom a dançar, mas também me safei um bocadinho (J3). “Gostei menos de judo, da dança, da música e do teatro” (J4).

		“Não gostei de algumas atividades, da música do teatro, da dança e secalhar do judo porque é algo que não me identifico muito” (J5). “Dos horários era um bocado as coisas tudo em cima umas das outras, era uma barafunda enorme, mas no fundo divertíamos-nos mesmo aqueles que não queriam ir, tar com o pessoal” (J6). “Dança. E hoje também não me está a apetecer nada ir jogar futsal, estou aleijado no pé, caí” (J7). “Judo” (C8). “Da dança e da música” (C9). “De dançar porque cansa” (C10). “Do ateliê de artes, onde fazíamos pinturas” (J11). “Música, não gosto de cantar nem dançar” (C12).
	Sugestões	“Não tenho” (J1). “Ter mais atividades físicas por exemplo voleibol, mais dias de futsal, badminton, e também ter jogos de futsal entre várias instituições e várias equipas” (J2). “Deviam fazerem tipo votos escreverem um papel três coisas, o que tivesse mais votos ou então até se podia fazer mais coisas do que três como houve, mas devíamos ser nos a escolher ou então deviam nos ter perguntado se queríamos ter aquilo. Pelo menos as atividades do judo vão continuar graças a deus! fiquei feliz por continuarem as atividades do judo eu até tinha pedido ao mestre se ele não se importasse de vir cá dar aulas depois de o projeto acabar, mas até ao final do próximo ano letivo estamos tranquilos. (J3). “Quero mais jogos de futsal e gostava de fazer basket eu sou muito bom em basket” (J4). “Eu vou-me embora, mas não quer dizer que eu vá ficar afastado deste mundo porque eu quero vir cá visitar isto, eu também gostava de deixar a minha opinião para os meus colegas que era eles começarem a ter mais jogos de futsal, começarem a ter campeonatos de judo vá para treinarem para alguma coisa, não treinarem só por treinar eu acho que era muito bom para eles” (J5).

		“Por acaso há uma cena que me indignou um bocado as pessoas lá fora acha que nós somos isto, somos muito maus mas lá no fundo não nos conhecem assim muito bem por isso acho que uma atividade boa para o projeto acho que seria fazermos atividades com pessoas do exterior além do Judo, no Judo já fomos a salvação à casa do Benfica, e até gostaram bastante da gente mas eu gostava mesmo era de conseguirmos mostrar às pessoas que muitos dos miúdos que estão em instituições não são más pessoas, os meus colegas da escola já os convidei para aqui também e gostaram. Gostava também de ter umas atividades de autodefesa novas (tipo artes marciais MMA) não que fosse para deixar as pessoas com aquela coisa ah agora pratico uma arte marcial toda maluca, mas era uma coisa para as pessoas terem mais consciência mais controle dos seus pensamentos. É mais prático defender do que agredir” (J6). “Não me lembro de nenhuma” (J7). “Andar de bicicleta” (C8). “Só gostava de continuar com o judo. E quando for para casa eu vou para o karaté. Vais ter saudades das pessoas daqui? Não, só dos monitores e dos doutores dos colegas da casa nah” (C9). “Não” (C10). “Que o D´AR-TE continue e que tenhamos tipo aulas de condução de Kart, e tipo que tenhamos mais saídas para fazer judo” (J11). “Andar de bicicleta, já não ando mais” (C12).
--	--	---

Apêndice IV- Grelha de Análise de Conteúdo respetiva à Equipa Técnica e Educativa

Categoria	Subcategoria	Excertos das entrevistas
Conhecimento do projeto D'AR-TE	Experiência profissional na CAR	“Quando eu comecei a trabalhar na casa nós já tínhamos algumas crianças com algumas dificuldades a nível de comportamento e era um bocadinho mais difícil de gerir esses comportamentos porque também não havia tanto conhecimento (...) agora com os anos já conseguimos trabalhar um bocadinho melhor com eles, e compreender os comportamentos deles, que por vezes não têm nada a ver connosco, mas sim com outras situações da vida deles que acabam por ser refletidas em nós. Realmente não é fácil trabalhar com estes meninos, mas com a experiência, com as formações, com conhecimento e com as reuniões de equipa onde nos é transmitido algumas técnicas e algumas teorias vamos aprendendo” (E1). “Sempre quis trabalhar com crianças, a experiência tem sido boa, apesar dos altos e baixos e apesar de serem várias crianças e cada um ter os seus defeitos e as suas necessidades específicas. Há sempre uns que nós nos damos melhor que outros (...)” (E2). “Depende de ano para ano, e depende dos grupos, este grupo que está agora não tem nada a ver com o grupo que estava quando entrei, nem são todos iguais, e depende muito da idade com que os recebemos, ou seja, tudo isso mexe com a função do grupo (...) o que fazemos aqui é como se estivéssemos em casa com os nossos filhos, tentar dar regras porque eles vem sem regras e basicamente é isso e é o dia a dia” (E3). “(…) ao longo destes 20 anos já houve muitas alterações, os miúdos que nos chegam ao acolhimento são muito diferentes dos miúdos que chegavam há uns tempos, são miúdos mais complexos e as próprias famílias (...) se pensarmos nos últimos acolhimentos todos vêm com comportamentos de perigo que eles próprios adotavam e que as figuras de referência/ cuidadores não conseguiam pôr cobro. Portanto, falamos de consumo, absentismo, por vezes algum tráfico, depois também sentimos que os pais são mais descomprometidos e cansados e que identificam que o problema está no jovem, não assumem isto como uma questão da dinâmica da família” (E4). “Eu estou a adorar trabalhar aqui até pela experiência, todos os dias há um problema, todos os dias há algum doente, todos os dias é um desafio” (E5). “sem resposta (E6).

	“sem resposta” (E7). “Eu vim um pouco sem saber o que esperar, mas é semelhante a uma creche (não digo que é igual, pois faço mais do que fazia lá), mas eles simplesmente estão aqui o dia todo e ninguém os vêm buscar, há é a questão de terem maiores necessidades do que outras crianças” (E8). “Foi a minha primeira experiência direta de trabalhar com crianças, e tem sido muito bom trabalhar com esse movimento de pessoas, onde desenvolvemos pessoas e também nos autodesenvolvemos...estamos sempre a aprender. E é muito bom poder ver o desenvolvimento deles e cooperar com aquilo que nós sabemos, contribuindo para o desenvolvimento deles, para a melhora social em todos os níveis, comportamental, psicológica, tudo” (E9). “Entrei o projeto já ia com 1 ano e meio” (E10). “Eu não estava habituada a trabalhar neste tipo de ambiente, ou seja, é diferente, uma creche o ambiente é diferente do que aqui na casa, mas gosto” (E11). “Ao longo dos 18 anos tudo é diferente, os miúdos são diferentes, o grau de exigência para nós é muito maior porque a vida também está diferente, as tecnologias, os próprios miúdos que nós recebemos são miúdos com necessidades diferentes, e esta questão de recebermos os miúdos cada vez mais tarde também nos dá aqui outro tipo de desafio, receber um miúdo com 16 anos que vem cheio de consumos, com absentismo e com tudo que já possa trazer da rua não é a mesma coisa que receber um miúdo de 10 anos, que é retirado porque o pai lhe bateu. As tecnologias porque estão sempre a nos ultrapassar, eles têm acesso a tudo agora, nós retiramos o telemóvel e eles a seguir têm 2 e isto, e os consumos é onde tenho maior dificuldade” é uma verdade que não é fácil, mas também é um trabalho maravilhoso, é um trabalho com muita luta e quando se está num turno em que todos estão para o mesmo lado é maravilhoso chegarmos ao final do dia ok tudo correu como deve ser e às vezes até os miúdos dizem fogo vocês são mesmo espertos, como é que vocês nos caçaram. É a recompensa diária do trabalho! É a única que temos. (E12). “O que observei é cada dia é um dia diferente do outro, é uma dinâmica muito exigente no sentido de nós termos a preocupação de tentar chegar a cada um dos jovens e também das crianças. Tenho várias perspetivas da casa porque já estive em vários sítios da casa” (E13). “Ao longo dos anos tem havido muitas mudanças, em termos de tudo até termos de nós próprios, em termos de equipas, em termos da relação com eles eu consigo estabelecer a relação com eles, mas estou numa fase talvez por o
--	--

		tempo de casa não sei vou me defendendo, criei em mim defesas para também tentar estar lucida para poder lidar com este tipo de crianças. Porque ao princípio lembro-me quando entrei chorava muito, pronto era tudo um drama para mim eu agora já não... não quer dizer que eu não goste ou não sinta, tenho é outra maneira de encarar as coisas e penso que a casa é sem dúvida uma passagem na vida deles e esperemos que seja por pouco tempo para todos porque não é projeto de vida para ninguém estar numa instituição” (E14). “São 20 anos até têm sido bons, ultimamente é que temos assim que uns meninos mais rebeldes, mas inicialmente não tínhamos” (E15). “Tem sido bom, mas nem tudo corre bem. Acabamos também por ser psicólogas, acabamos por ser enfermeiras, acabamos por ser tudo e por vezes é muito complicado principalmente quando eles estão nos momentos de mais frustração é complicado, mas para mim é muito gratificante e conseguir vê-los felizes e bem-dispostos e esquecer um bocadinho também a realidade deles” (E16). “A minha experiência na casa tem sido boa. A equipa agora está melhor ao nível da gestão das tarefas, sinto que não há tantos conflitos e sinto que as pessoas... às vezes é preciso falar e isso por vezes falta, é bom podermos falar o que nos incomoda e termos a coragem de falar com a pessoa, explicar o nosso ponto de vista, até porque um bom ambiente para a equipa é benéfico para as crianças. Para mim uma equipa tem de ser coesa, e o objetivo comum é sempre o bem-estar das crianças. E às vezes os adultos não pensam tanto assim, por exemplo secalhar ligam mais a limpeza da casa, ou se está tudo organizado essa parte também é importante, mas o bem-estar das crianças é o mais importante, as crianças estão em primeiro lugar. Noto que passando este tempo, as pessoas já falam mais umas com as outras e mesmo em caso de conflito as pessoas já falam” (E17).
	Expetativas iniciais face ao projeto	E1 -não comentou “Não estive desde o início do projeto” (E2). “Eles precisavam de ocupação, não é que não tivessem, mas esta ocupação do projeto vem de maneira diferente, mais estruturada” (E3). “Um dos objetivos era aproximar mais as famílias, trazê-las mais a nossa casa, mas não foi totalmente cumprido. O Covid ter começado quase ao mesmo tempo que o projeto não ajudou. Portanto quando pensamos no D'AR-TE foi não só tentar aqui esta parte das famílias, mas pensando nos miúdos e em como é que nós podíamos conseguir que

		estes miúdos reduzissem aqui os comportamentos de agressão (que nos últimos anos tinham vindo a aumentar), e como é que eles têm uma outra forma de agir antes de passarem automaticamente ao ato e foi aí que surgiu aqui um bocadinho o D'AR-TE que era tentar promover competências nestes miúdos com recursos sistémico de diferentes áreas e foi aqui que apareceu a questão do desporto, das artes e também da realidade virtual aqui de uma forma um bocadinho diferente da estimulação cognitiva que se costuma fazer, a realidade virtual entrou aqui com a estimulação cognitiva, mas num ambiente imersivo” (E4). “Eu achei que ia ser importante mais para eles, para as atividades deles, eles aprenderem e se divertirem com as várias áreas que eles puderam desenvolver, a dança, a música, na altura que entrei estavam a fazer o teatro, ainda fizemos os espetáculos com eles, da música, da dança e ainda apanhámos o judo, mas acho que o mais importante foi para eles” (E5). “Achei que ia trazer uma maior dinâmica para os miúdos acho que basicamente é isso, mas uma dinâmica controlada e promovida por nós” (E6). “Quando eu iniciei na casa o projeto já estava a decorrer” (E7). “Não sabia que atividades tinham sido feitas pois está recentemente na casa” (E8) “Entrei a meio do Projeto” (E9). “Eu achei o projeto muito aliciante confesso que sim, portanto quando entrei ainda não tinha iniciado a realidade virtual em termos da administração do protocolo, ainda tive também formação nessa parte, porque quando cheguei ainda estava em construção os cenários, e essa parte da realidade virtual já apanhei toda” (E10). “O Projeto já estava a mais de meio” (E11). “olhe inicialmente quando me explicaram o que era o projeto eu fiquei o alvo “uau deslumbrada” isto há-de ser uma coisa depois fiquei assustada “não vamos conseguir, não vamos ter pessoal a altura, não vamos conseguir dar conta, não vamos conseguir ajudar, não vamos conseguir manobrar os miúdos para, depois pensei realmente nós somos muito bons e conseguimos tudo e mais alguma coisa” (E12).
--	--	--

		“Eu pensei que afinal existem muitas coisas dentro de uma casa de acolhimento que nós de fora nem imaginamos, posso dizer que eu tive mais convicção disso foi quando efetivamente recebemos a confirmação de que o projeto foi aprovado. Oww então assim quer dizer que eu vou estar a trabalhar neste sítio além que do que eu gostaria e era muito o meu objetivo em termos profissionais vir para uma casa de acolhimento com um projeto então bem isto é a cereja no topo do bolo e foi assim que eu recebi e pensei como é que será estar agora num projeto que se nós vemos com os miúdos que agora é hora do banho e que às vezes é um drama e se já é isto com um banho como é que eles vão aceitar um projeto. Eu apanhei já aqui muito na fase inicial não vivi a conquista passado este tempo sinto que fiquei um bocadinho a perder nesse sentido, gostava de ter vivido essa parte da conquista se bem que depois todo o processo a partir do momento em que o projeto arranca mesmo na prática foi uma conquista sem dúvida, mas essa parte de bastidores eu gostava de ter vivido isso, tenho pena de ter perdido essa parte, mas pronto” (E13). “Eu sou sincera eu não tive uma ideia muito positiva do projeto ao início achei que aquilo é falando português “que iria ser uma grande treta” (não quer dizer que eu agora ache isso), quando começaram a fazer aqueles exames aos miúdos, mas isso também tem a ver um pouco com a minha maneira de ser sou um pouco atrita a coisas novas, um pouco remitante, eu sei que vale a pena sempre qualquer coisa desde que os meninos estejam connosco não é, mas tanta coisa será que valeria a pena, será que vai haver uma mudança, pronto sei lá era essas questões todas acho que se calhar não era viável mas pronto a gente muda de opiniões” (E14). “eu pensei ou que ia dar muito certo ou que não ia dar muito certo. Por causa dos miúdos, podiam não querer colaborar, mas ao final correu tudo muito bem” (E15). “Fiquei super contente tanto por nós como por eles pensei que fosse haver uma maior interação com eles podíamos participar mais e até eles próprios sem a existência do projeto era só escola e casa e depois como também são muitos acabávamos por não conseguir fazer muitas atividades, depois também como temos várias faixas etárias temos de andar sempre aqui a adaptar onde é que conseguimos levar uns onde é que conseguimos levar outros e realmente aqui com o projeto foi quase como uma lufada de ar fresco para a casa e principalmente para os miúdos. O yoga logo no início percebeu-se que não iria resultar porque o que eles precisam é de atividades mais dinâmicas onde eles possam libertar mais, gastar energias (E16). “Quando cheguei o projeto já tinha começado, mas pensei que seria bom para eles ter estas atividades sobretudo o judo que acho que foi o que correu melhor porque era mais mexido, para eles gastarem energias” (E17).
	Conceito de suporte social	“Os mais pequenos sentem muito a necessidade do afeto, para eles é tudo muito cor-de-rosa, mais o afeto, o procurar colinho, ter a atenção essas coisas assim é o normal” (E1).

		“sem resposta” (E2). “sem resposta” (E3). “E4” “Dar a atenção que eles precisam” (E5). “é importante eles sentirem que podem confiar em nós e que quando precisarem de falar têm alguém deste lado” (E6). “Primeiro a educação, educação em todos os seus âmbitos e vertentes e depois é (um pouco porque nós também não conseguimos oferecer tudo o que eles precisam) mas a questão do afeto minimamente, minimamente essa sensação de família, a sensação dos cuidados isso tudo minimamente porque nós não conseguimos oferecer exatamente o que eles precisam e tem direitos, de forma mínima o que é possível ser feito” (E7). “Tanta coisa, o que eles precisam de mais é de Amor e carinho, muito afeto e muito colo até mesmo nos grandes, para eles perceberem que alguém gosta deles e ninguém aqui os vai abandonar o resto secalhar vem depois” (E8). “O mais importante é o máximo de atenção, de conversa, de diálogo, de compreensão, além de tudo a questão de suporte desportivo, suporte financeiro, alimentício, a casa mais do que isso eu acho que o importante mesmo é a conversa, o estar perto, o ouvir” (E9). “A nível de competências sociais, por causa das que trazem para cá e por todas as situações que levaram à medida de acolhimento residencial e que quer se queira quer não são coisas que se refletem no desenvolvimento delas. Umas têm mais violências outras menos, mas uma das coisas que vamos notando é ao nível das competências sociais que se traduzem na manifestação comportamental e que se revelam ao nível de comportamento de agressão” (E10). “suporte social, eu acho que eles têm que ter acompanhamento, ou seja, psicológico, terapêutico e atividades nesse sentido também porque há aqui miúdos com muita bagagem” (E11). “não se aplicou” (E12).
--	--	---

		“não se aplicou” (E13). “Dar-lhes rédeas para conduzirem a vida, eu tenho filhos e eduquei-os mais ou menos da mesma maneira, nós damos-lhes diretrizes/ instrumentos, agora é preciso é que eles agarrem as rédeas para seguirem aquelas diretrizes que são as positivas” (E14). “Eu tenho tentado dar sempre o meu melhor, mas é as saídas deles é-me difícil algumas das saídas, já tive saídas muito difíceis de lidar e que estive a chorar, algumas das saídas custaram muito outras nem tanto, porque criei uma relação maior com uns miúdos com outros nem tanto” (E15). “Eu acho que aqui é muito importante e é sempre uma luta minha, nós não sendo família temos muito de dar esta parte, o apoio emocional principalmente, o carinho, o estar presente na vida deles. Não sendo família quase como se fossemos porque como sabemos estas crianças estando nos contextos em que estão eles são muitos e faz-lhes sempre aqui muita falta e depois na escola, as festinhas da escola, estar presente em tudo na vida deles é muito assim e acho que esta parte emocional que lhes faz muita falta lá está não sendo psicóloga, acho que acabamos muito por fazer aqui um trabalho muito direcionado porque realmente eles têm-nos a nós e somos nós a família deles durante a semana” (E16). “Não referiu” (E17).
Impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional das crianças e jovens com a equipa técnica e educativa	Participação	“não, pois eu passava pouco tempo com eles estou sempre nas manhãs, mas fui a algumas atuações” (E1). “Sim no judo, na dança, e fiz as coisas de Natal” (E2). “Sim, nos treinos de futsal, e judo” (E3). “com os adultos não senti que isto chegou a todos da mesma forma e houve alguns adultos que se implicarem e para os quais isto fez muito sentido e isto do D'AR-TE foi uma mais-valia, motivaram os miúdos houve outros que eu acho que se deixaram ficar. A nossa ideia inicial era que todos de alguma forma de acordo com também com as suas preferências se identificassem com algumas áreas eu não estou a dizer que tinham que ir todos para o judo, mas pronto mas quem se identificasse mais com o judo ficava mais com o judo, como nas artes e conseguimos fazer isso com algumas pessoas nomeadamente das artes eu lembro-me que houve colegas que inclusive tiveram na conceção

		dos fatos, mas nos adultos eu senti que alguns não se aplicaram secalhar o quanto eu gostaria, ficou um bocadinho aquém das minhas expectativas não os consegui englobar a todos da mesma forma” (E4). “Fui a uma/duas atividades de música, fomos ao espetáculo, ao da dança também foi a uma/duas, ao do teatro aí não acompanhei tanto, o do judo quem iria era a outra colega, acompanho um bocadinho mais agora do que acompanhava” (E5). “Dou treinos de futsal, às 3ª feiras, mas como agora estou a estudar é mais o meu colega que faz. Eles gostam que nós estejamos com eles” (E6). “Eu participei em algumas atividades, nas oficinas de teatro, de música, de dança, eu participo porque eu gosto é bom para eles na verdade porque a presença de um adulto da casa a fazer a mesma atividade é um incentivo também não é, e não são todos os monitores, mas algumas pessoas gostam” (E7). “Muito pouco” (E8) “A do cantar de Natal nos ensaios eu participei e assim esse dinamismo de ter as músicas, aula de dança (que eu participei também) isso contribui para o convívio em equipa” (E9). “Sim, o que eu participei mais ativamente foi o judo, depois tive envolvido em algumas atividades das oficinas de artes e do teatro. A dança foi a que eu não participei mesmo nada. Mas no teatro e na música participei principalmente na questão da preparação do espetáculo. O que é curioso, houve muito mais abertura das crianças/jovens perante este projeto do que por parte dos técnicos. Não sei até que ponto quando se coloca aqui uma dinâmica diferente também obrigada a trabalhos mais diversificados e não sei até que ponto é que isso foi sentido assim como tão benéfico por parte da equipa educativa” (E10). “Participei na canoagem (dificuldade em se recordar), numa caminhada, eu acho que essas atividades estavam todas relacionadas ao projeto D´AR-TE, mas não tenho a certeza ou se eram só propostas por nós. Houve uma caminhada em que fomos caminhar com eles à noite” (E11). “Sempre que posso participo em todas já participei na dança, no judo, no início da pandemia participei nomeadamente nos treinos de judo, na música, no ateliê das artes” (E12).
--	--	--

		“Sim, eu estaria mais na parte prática também do projeto” (E13). “Eu tive pouco na frente do projeto, fui um pouco por arrasto, participei na pecinha de Natal, e até me disponibilizei para participar mais por exemplo no teatro, mas não me aproveitaram. Houve pessoas muito pouco interligadas ao projeto, não sei se por falta de tempo pois também, nós havia as atividades, mas também havia todo o trabalho para fazer, eu falo por mim eu fui algumas vezes até fui a uma atuação e gostei imenso, senti que consegui às vezes até motivá-los, mas achei-me sempre pouco integrada no projeto. Também havia colegas mais novas que tinham outra dinâmica e avançaram logo para certas coisas e eu meti-me um pouco mais para retaguarda” (E14). “Sim, fomos à Serra da Estrela, fizemos colónia de férias e acompanhava-os aqui no judo” (E15). “participei em algumas, estive no atelier de música, fiz com eles um espetáculo também e fui a algumas aulas de judo, mas não participando fui só assistir e o nós estarmos presentes quando conseguíamos notava-se que eles gostavam e queriam que nós estivéssemos lá também” (E16). “Eu participei em algumas atividades e gostei imenso” (E17).
	Caraterização da Relação	“Melhorou, consigo perceber melhor, ao início era tudo muito “tinha de ser assim e mais nada”, agora se calhar já consigo perceber doutra maneira, portanto vejo outros caminhos não pode ser só por ali, secalhar para chegarmos àquele ponto temos de fazer um caminho maior pronto isso sim. Também houve colegas que acompanharam nessas atividades eu por acaso não acompanhei com pena minha e noto que ganharam uma confiança, mas eu acho que isso também já é uma dinâmica da casa nós temos muito esta relação com eles e não somos aqui um muro” (E1). Quando entrei os mais pequeninos foi assim um bocado aflitivo porque eles não me conheciam, eu lembro-me perfeitamente da X quando eu lhe ia mudar a fralda berrava porque não me conhecia de lado nenhum, mas no fundo eles sabem que nós estamos aqui para eles, mas antes do projeto já era assim” (E2). “Pelo menos da minha parte em termos da dinâmica eu acho que esse aspeto está igual” (E3). “Numa fase inicial senti um bocadinho quase o contrário, ou seja, como que meio zangados comigo, porque efetivamente isto levou-nos muito tempo a pensar, a executar, a pôr em prática e eles na altura usavam secalhar até um bocadinho o D'AR-TE como arma de arremesso porque sentiam que nós tínhamos menos tempo para eles. E foi

		preciso tempo até eles perceberem os ganhos que começaram a ter e nós desvalorizarmos um pouco as reclamações deles e não mostrarmos que ficamos zangados” (E4). “Em relação à minha relação com eles, no dia a dia desde que eu entrei eu noto uma evolução com uns melhores do que outros, nós há uns que lidamos melhor que outros, mas há evolução agora em comparação com o projeto, é mais o ir às atividades com eles” (E5). “Acho que tive sempre um bom relacionamento com eles, normal a zanga, as chatices faz parte às vezes ficam chateados quando eu tenho de os corrigir normal claro, nada que eu não compreenda, mas o meu relacionamento mesmo antes do aparecimento do projeto sempre foi um relacionamento aberto com eles, ou seja, eles precisam de falar falam”. Por exemplo na colónia nós fazemos todos os anos estamos 24h/24 h durante uma semana todos juntos vamos almoçamos, pequeno-almoço, vamos para a praia vamos brincar, vamos jogar à bola fazemos tudo ali durante uma semana todos juntos que é diferente ou seja há ali uma interação diferente, cria ali uma dinâmica diferente do dia a dia” (E6). “Não tenho muitos problemas assim com os rapazes é claro que uns apresentam alguns comportamentos um pouco mais difíceis do que outros, mas no âmbito geral é bom. E o facto de eles saírem da rotina e o adulto estar inserido também naquela dinâmica criou uma relação mais próxima” (E7). “A minha relação com eles é boa, já sinto que tem alguma confiança, e que me procuram quando não venho perguntam onde estou e quando regresssei de férias vieram logo ter comigo” (E8). “Quando eu cheguei logo a primeira coisa que eu fiz foi entender cada um deles, a sua peculiaridade, a sua individualidade, o jeito que cada um tem, trabalhar dentro das características que cada um tem, a forma como abordar, como conversar, ter determinados tipos de conversa que para um mais compreensivo para outros tem que ser de uma outra forma. Então a forma que eu percebi de me aproximar e fazer com que eles se aproximassem de mim foi mais essa questão de conversa e de escuta mesmo. Às vezes eu ia brincar jogar à bola com eles, e contava uma história e nessa história eu fazia com que eles participassem das histórias e trouxessem a versão deles, trazendo a imagem de mundo que eles têm, e aí eu conseguia ter tanto uma aproximação minha para com eles e deles para comigo, então acho que isso aí foi importante” (E9). “Inicialmente a relação é sempre de alguma desconfiança, principalmente da parte dos mais velhos apesar de ter tido formalmente uma apresentação à casa e as coisas todas coisas, depois a pouco e pouco fui sentido que havia alguma
--	--	---

		confiança e se calhar até foi crescendo algum à vontade da parte deles talvez com o tempo, talvez com a participação no Judo, por estar presente em algumas sessões de judo, e depois também com a primeira colónia ganha-se sempre mais alguma intimidade com o grupo especialmente com os mais velhos e de alguma forma as coisas depois foram fluindo” (E10). “Obviamente que tenho muito mais carinho agora e estou muito mais próxima agora do que quando entrei, quando entrei eram todos estranhos, mas há miúdos que eu estou mais apegada que outros há outros que não me dizem tanto, mas acho que é normal há uns que nos identificamos mais que outros” (E11). “A relação dos miúdos com os educadores não é igual com todos, eu acho que também tem um bocado a ver também com os adultos e com os miúdos. Eu acho que o projeto veio fazer muito bem à minha relação com os miúdos ou melhor, veio a fortalecer ainda mais a minha relação com os miúdos” (E12). “Com as que chegaram, entretanto, foi diferente se bem que para mim, ou seja, foi mais difícil conquistar as que já estavam cá do que as que entraram depois de eu estar como as que estavam cá já tinham relação com os adultos, já tinham o seu espaço, a casa era delas eu é que vim para a casa delas e para mim foi mais difícil ou seja exigiu mais de mim aproximar desses jovens e dessas crianças, é uma conquista gigante” (E13). “em termos da relação com eles eu consigo estabelecer a relação com eles” (E14). “Gosto muito de trabalhar com rapazes se me dessem raparigas eu já não estava, não gostava de trabalhar com raparigas, são diferentes. Tenho miúdos muito meigos, e a relação tem sido sempre boa (...) A confiança e o respeito, eles até já tinham eu não tenho muita razão de queixa porque é um trabalho que eu gosto muito de fazer, já ponderei muitas vezes ir embora do cansaço que às vezes dá, mas é uma coisa que eu gosto de fazer e tenho um bom relacionamento com eles” (E15). “A relação manteve-se. Contudo, com o judo e vou voltar a falar do judo porque é realmente a atividade que eles mais se interessavam e depois acabavam por querer ir para a sala e mostrarem-nos os passos e para nós fazermos também pronto acho que por aí que sim e mesmo na dança quando nós fizemos e fui eu que estive com eles no processo da dança e no espetáculo eles queriam depois chegar da dança irmos treinar a dança para a sala e até no banho começávamos a cantar e fazer as coreografias acabava por ser ali um elo de ligação com eles e acabávamos por estar mais tempo juntos, entretidos uns com os outros a fazer precisamente essas coisinhas” (E16).
--	--	--

		“A relação tem sido boa” (E17).
	Afetividade	“Os pequenos eu acho que eles também procuram, também vêm ter comigo, também procuram mais o colinho, os afetos essas coisas todas eles acabam sempre procurar, mas eu acho que sendo eu ou qualquer outra pessoa eu acho que eles também vem pedir, mas claro que eles têm as suas preferências como qualquer pessoa, mas eu acho que isto não tem muito propriamente a ver com o projeto, acho que já era sempre assim” (E1). “Alterou, mas que acho foi para melhor porque lá está agora como já me conhecem é sempre aquela coisa dos abraços e dos beijinhos acho que tenho mais intimidade com eles agora sim” (E2). “Se eles tiverem algum problema já vem mais ter connosco principalmente reparo isso nos mais novos, os mais velhos às vezes temos de dar a volta as coisas para que eles digam logo o que querem. Mas costumam perguntar-me como é que funciona as coisas lá fora, como é o ritmo de vida, como é que se consegue estar a trabalhar em dois sítios ao mesmo tempo... e perguntam também coisas sobre o desporto e como todos gostam da parte do físico também acabam por perguntar e por fazer” (E3). “eu comigo senti que houve aqui uma manutenção sendo que também secalhar com os elementos mais novos senti essa proximidade, com os mais antigos como a relação já existia não lhe consigo dizer que senti tanto isso mas com os mais novos acredito que foi facilitador para a própria integração deles porque os que entraram já com o projeto a decorrer isto já fazia parte da dinâmica e portanto esta esta zanga inicial que nós sentimos dos miúdos era dos que estavam antes pois os que entraram com o D'AR-TE a decorrer isto fazia parte da dinâmica e nem sequer era questionado” (E4). “Melhorou, acho que todos procuram um bocadinho agora uns mais que outros, às vezes é 8- 80, mas melhorou, e depois ou estão um bocadinho mais tristes ou mais contentes e vêm sempre, alguns temos de os conquistar um bocadinho mais, mas a partir do momento em que a gente os conquista eles vêm” (E5). “Não houve nenhuma afetividade extraordinária, acho que eles gostam de mim, é essa a demonstração que eu tenho acho que não houve acréscimo nem decréscimo. O projeto aflorou talvez uma ligação diferente entre os monitores uma maior ligação” (E6). “Acho que essa questão para mim ela manteve-se, não são todos há uns que são mais carentes os mais pequenos esses precisam e procuram mais afeto, os maiores já não, é diferente” (E7).

		“Alguns deles nem deixam chegar perto, mas eles procuram muito o afeto, os abraços, os beijinhos e dizem podes me ir deitar” (E8). “Eu acho importante essa questão de dar um abraço” (E9). “Sim para melhor. Mais à vontade, mais confiança, mais proximidade” (E10). “Quando estamos a lidar com crianças pequenas eu vejo que eles estão habituados a nós aquela é a casa deles e os bebés e mesmo nos 3 anos já tem aquelas pessoas específicas que se dão mais, mas sim procuram afeto, abraços e brincadeiras etc. Os mais velhos temos uns que são mais melosos, ou seja, que ainda pedem afeto e temos uns que são mais reservados” (E11). “Sim a relação de afetividade melhorou, mas não com todos. Estes miúdos mais velhos que entraram já dentro do projeto a funcionar acho que depois também mais rapidamente confiaram em nós por causa do projeto (E12). “eu acho que sim, eu acho que o projeto para mim foi mesmo uma desculpa entre aspas para estar mais tempo com elas para conquistá-las, acho que sem dúvida para mim fui uma privilegiada ter chegado nesse momento, ou seja, desde a preparação de vestir os fatos e preparar os fatos, vamos comprar os fatos, cada pormenor cada atividade e cada seção e cada treino, o facto de estar a fotografá-las delas quererem fotografias, eu acho que cada momento para mim pessoalmente aproximou-me delas sim sim” (E13). “Nós apesar de os meninos serem tratados todos iguais há sempre alguém com mais empatia ou menos, eu tento sempre ser igual para todos mas há sempre um ou outro que eu puxo sempre um bocadinho mais, mas de uma maneira geral não sou assim muito mimoca e sou capaz de ralar ou chamar a atenção de alguma coisa e a seguir sentá-lo ao colo e dar um beijinho isso é na boa, isso consigo fazê-lo muito bem, mas tenho ali as minhas barreiras” (E14). “Eles procuram uns abracinhos sim, mesmo os mais crescidos vem sempre, mas a nossa relação já era boa antes do projeto” (E15). “A afetividade, é assim a questão aqui é porque as atividades que eles tinham não eram diretamente connosco lá está eram com professores” (E16). “Acho que o projeto ajudou sim a criar mais afeto” (E17).
--	--	--

	Cumprimento de Regras e Rotinas “Ajudou (com algumas reticências) sendo que já tive mais dificuldade nesse sentido acho que ao início tive muito mais, mas, entretanto, estou cá há uns 9 anos, por isso muito antes de o projeto iniciar eu acho que já tinha começado esta parte de respeitar e de impor certos limites, com o projeto não senti que houvesse uma grande alteração, manteve-se e acho que isso também tem a ver com cada uma e como cada uma trabalha com eles, como fala quando está com eles, como está presente com eles, umas são mais facilitadoras outras são menos” (E1). “Como eu tinha acabado de entrar obviamente que eles tentam sempre testar, por exemplo fazerem alguma coisa a verem se eu me vou chatear a sério ou não, e o melhor é às vezes nem ligarmos e darmos menos atenção possível a esse tipo de coisa, mas eles agora já não fazem tanto isso porque perceberam que não vale a pena (...) o mais difícil é nós dizermos para estarem quietos ou fazerem determinada coisa e eles não ouvem à primeira, temos que repetir várias vezes” (E2). “Sim ficaram mais um bocado disciplinados, em termos de horários também tiveram mais noção das horas digamos assim, ou seja, eles tinham aquelas horas da escola já sabiam que tinham de cumprir essas e ganharam outras e acabaram por perceber que também há essas horas e têm de cumprir se não cumprirem eles é que perdem. Estão um bocado mais recetivos ao que a gente diz e fazem as coisas, o projeto ajudou muito nesse sentido, mas isto é dias” (E3). “Eu acho que sim porque eles próprios ganharam outros recursos e conseguiram pensar nas coisas de uma outra forma” (E4). “Depende dos feitios há uns que em termos de comportamento melhoraram há outros que a gente diz que se revelaram, por exemplo o X acredito que melhorou, mas desafia um bocadinho, por exemplo o Y era todo direitinho e descambou, mas à partida todos cumprem as regras, agora se ralhamos mais um bocado para fazerem cumprir depois é com eles” (E5). “Acho que numa fase inicial eles tentaram e perceberam, agora na parte final não sei se já era alguma saturação, o tal fazia tudo no judo e agora é preguiçoso e não lhe apetece fazer, e por isso secalhar quem fez o projeto desde o início os comportamentos demonstram uma certa saturação”. Quando eles se empenham aqui na sala de estudo por exemplo, à sexta-feira como recompensa fazíamos jogos isto não tem a ver com o projeto” (E6). “Contribuiu porque como as atividades do projeto exigiam que eles tivessem determinada postura, exigiu que eles ouvissem e que cumprissem algumas imposições, automaticamente isso se refletiu na dinâmica da casa” (E7).
--	---

		“Com os mais crescidos é difícil porque eles começam a dizer “ah tu não mandas em mim” e respondo-lhes “está bem posso não mandar, mas pronto aqui mando”, às vezes basta só mudar o tom de voz e cara trancada e eles percebem” (E8). “Fácil não é, até porque tem toda a questão de dinamismo de uma criança, acho que a questão toda é entender o porquê das rotinas, o porquê de fazer aquilo, não simplesmente de dizer agora é hora de fazer, agora é o horário de fazer isso, eu acho que a criança tem de entender o porquê de ter de fazer aquilo. Pronto no momento é difícil porquê é uma rotina, e porque a criança é diferente do adulto é mais difícil de se disciplinar” (E9). “Acho que o projeto veio dar uma maior estruturação semanal, projetada e pensada, na qual eles estavam ativamente participantes. O que eu não consigo dizer é que isso tenha influência, porque não foi avaliado. O que eu acho é que com o decorrer do projeto algumas resistências iniciais se foram ultrapassando a nível da aderência e da habituação a essas rotinas a esse momento em que estavam a participar. Também noto que alguns jovens que foram entrando depois secalhar aí nota-se alguma diferença notamos nesses jovens essa resistência que já não notávamos nos outros” (E10). “Os mais velhos desafiam mais e os mais pequenos têm tendência a seguir o padrão do outro ok nós vamos todos fazer e eles fazem e os mais velhos já desafiavam, já perguntam porquê, já dizem “eu não quero fazer isto”, ou seja, eu tenho mais dificuldade de chegar ali com alguns elementos mais velhos do que propriamente com os mais pequenos” (E11). Nós tivemos de arranjar aqui algumas estratégias para isso, porque senão havia dias que ninguém queria fazer judo, ou havia dias em que ninguém queria ir à dança, ou ninguém queria ir ao teatro e nós tivemos que impor aqui algumas situações, algumas regras. Por exemplo, hoje é dia de judo, uma coisa é um miúdo que não vai ao judo porque caiu, isto é uma situação viável outra coisa é um miúdo que diz que não quer ir ao judo porque teve uma Câmbria durante a noite, e teve a tarde toda a jogar futebol e depois ao final do dia não quer ir ao judo. E aí dizemos “então vais ter que ir limpar a sala, ou vais ter que ir arrumar as prateleiras, ou seja, alguma tarefa, ou e não vais ao computador e os outros vão perceber ok ele não fez judo eu fiz um sacrifício fui ao judo mas em compensação eu não limpei nada e estou no computador (...)E além de no início eles dizerem eu não acho justo, nós dizemos, pois, é amigo mas também não achamos justo estarem todos a fazer uma atividade e tu não queres ir e nem fazeres um esforço para querer ir e isto começou a ficar um bocadinho vinculado em todos, que é ou vamos ou vamos fazer uma tarefa e começou a ser respeitado. A maior parte das vezes os miúdos viam isto como uma regra que era cumprir e era cumprida” (E12).
--	--	---

		“O projeto veio aqui reforçar a importância do cumprimento de horários e rotinas e logo esse reforçar todo foi um bocadinho bem aceite. Se no nosso dia a dia numa casa normal nós precisamos às vezes, e custa-nos cumprir os horários (...) nestes miúdos ainda é mais complicado, ou seja, já têm que cumprir horários para a escola, já têm que cumprir não ter faltas na escola, já têm tantas coisas e depois ainda nos chegámos aqui com mais horários e que não tem mal nenhum mas para eles percebo que não tenha sido fácil ou seja o projeto veio aqui dar a importância de que realmente existe uma vida e não é por estarem numa casa de acolhimento que agora podem ser desmazelados nesse sentido às vezes pensam eu não tenho o mais importante não tenho a minha família quer dizer estou numa CA e ainda por cima agora querem que eu cumpra horários mas é verdade é uma exigência que humanamente parece que não faz muito sentido quer dizer eles não estão a ter o direito a estar com a família, nós depois estamos a exigir que eles cumpram horários isto na cabecinha deles às vezes não é fácil de gerir” (E13). “Acho que eles poderão ter mais aquela noção da regra, do terem de esperar isso acho que sim que foi positivo. (E14). “eles sabem que as têm que cumprir as regras às vezes escapam um bocadinho e quando vemos que eles estão um bocadinho esquecidos é bom avivar a memória para eles fazerem as tarefas e depois vão fazer, por exemplo eles sabem que aquela hora têm que ir ali e eles vão, uns dizem que não a gente tenta e eles vão temos que conversar porque eles às vezes também são um bocado preguiçosos e temos que chegar a um consenso” (E15). “A atividade que eu acho que os fez melhor de todas acho que foi o judo que lhes deu ali uma série de regras e de comportamentos, e de disciplina. Sim até porque no judo com têm de trabalhar uns com os outros e estar uns com os outros eu acho que todas o judo foi a que eles tiveram mais empenhados também porque lá está tínhamos essa coisa do “Eu não quero ir”, mas depois também estavam bem e também faziam” (E16). “De certa forma sim, porque também passaram a ter mais horários” (E17).
	Comunicação	“Pelo menos eu acho que alguns começaram a expressar-se mais, falarem mais connosco, ganharam mais confiança também (...) E se eles não querem falar nós não temos de insistir, eles tem de ter o espaço deles e quando estiverem preparados têm de saber que nós estamos cá para os ouvir, não estamos cá para os julgar nem para os castigar, nem para ralar estamos cá para ouvir e depois dar conselhos se eles quiserem ouvir ou então encaminhá-los às pessoas.” (E1). “A comunicação foi ficando mais fácil porque também estou sempre a aprender com eles, e quando se portam mal prefiro dizer “olha vai para o teu quarto” e falo com ele a seguir acho que é melhor falar com eles depois de se acalmar resulta sempre porque eles depois ouvem” (E2).

		“Em termos comunicação também veio ajudar um pouco, a minha opinião pessoal é que o projeto em todas as situações veio ajudar, acho é que ajudou mais numa do que noutras e acho que em termos da comunicação acho que ficou ela por ela, nota-se alguma diferença, mas não é aquela diferença que secalhar se possa dizer “que grande diferença” foco mais na parte dos horários, na parte da relação entre eles”. Não há dificuldade na comunicação nem de eu para eles nem deles para comigo, quando têm um bocado de vergonha podem não falar logo, mas passado um bocado acabam por vir dizer ou arranjar maneira da gente ir lá e acabam por falar ... secalhar nos dias em que têm judo ou futsal que é o tem mais movimento talvez se canse mais, a maneira deles de falar connosco estão mais calmos, mas também depende há alguns que é ao contrário estão mais cansados, interação de outra maneira e depois há um ou outro que percebe as coisas doutra maneira” (E3). “A linguagem passou a ser um bocadinho mais comum por todos porque também partilhamos aqui uma coisa entre todos” (E4). “Eles às vezes ouvem a 100 e sai a 200. Mas acho que melhorou agora há certos aspetos em que tem que se ser mais assertiva eu também não sou muito de estar sempre em cima, sou assim quando é trabalhos de escola eles com a escola comigo não têm forma de fugir, eles têm que entender e eles têm dificuldade e é normal, agora não sou muito rígida nem muito assertiva, mas quando eles se portam mal tem que ser” (...) Às vezes é difícil, é resguardá-los um bocadinho ou deixá-los, no tempo deles até eles se abrirem, falarem normalmente (E5). “...tem a ver com a pessoa que está a falar com eles, eles sentem-se confortáveis e sabem que há coisas que são importantes para eles e que precisam de dizer, eu digo é só para eles me dizerem, para desabafar porque não vai trazer consequências, eu digo-lhes vocês podem desabafar comigo mas agora não me digam assim “olha eu matei o manel” e não esperem que eu não diga isso eu tenho que dizer agora se vocês disserem uma coisa que vós esteja a afligir na escola ou com um colega ou qualquer coisa falem que tentamos resolver. Nesse aspeto tem a ver com a confiança que eu acho que eles têm de mim, não são todos, mas a maior parte tem esse tipo de confiança comigo e penso que consigo lá chegar através das melhorias deles e da minha maneira de ser eu acho que isso está interligado uma coisa com outra. Algumas coisas até melhorou houve ali alguma interação diferente, ou seja, na parte das artes e essas coisas assim que até estão a planear e às vezes vêm perguntar a opinião, e eles que tem a mania que sabem tudo ali vem pedir opinião, depois dizem “representei bem assim, devia fazer uma voz mais grossa, mais fininha” (E6). “Melhorou, eu penso que na oficina de teatro ajudou muito os rapazes principalmente aqueles que são mais reservados, com as oficinas e com as apresentações eles acabavam por se soltar mais, verbalizar porque tinham um
--	--	--

		texto, essa verbalização guiada dos textos estende-se no âmbito da casa, eu sou muito direta com eles, e lido muito com a verdade, não costumo desviar muito dos assuntos nem enfeitar muito para chegar em algum lugar” (E7). “Tive uma situação em que um dos meninos à mesa no jantar começou a chorar eu não estava a conseguir perceber o que é que se estava a passar se tinha sido alguma coisa com os outros ou até mesmo eu que tinha feito assim alguma coisa porque eu lembro-me que tinha lhe servido o segundo prato e não estava tão cheio como ele queria, e eu disse-lhe “não estejas a chorar porque se quiseres repetir eu dou-te mais”, e ele disse que não era nada disso, e eu disse-lhe olha então queres ir falar comigo lá fora, para ele explicar o que tinha acontecido e ele explicou, abriu-se e disse que era por causa da família e do pai que tinha muitas saudades. Por isso eu acho que quando eles não estão bem, também se percebe logo porque ficam mais paradinhos, vão logo para a sala e é necessário ir lá para baixo e falar e perguntar, até mesmo quando vem de casa e mesmo que venham felizes temos de perguntar “O que é que aconteceu em casa” e às vezes mesmo sem perguntarmos eles vêm falar connosco, já sentem essa proximidade” (E8). “Essa questão de eu poder escutar e conversar com eles eu acho que isso facilita bastante, porque o nosso trabalho é as rotinas diárias, temos as coisas de casa, temos as anotações que devem ser feitas e nessa rotina toda eu acho importante essa questão da escuta, de parar, de ouvir e tentar compreender o sentimento, não menosprezar o sentimento mas cada manifestação de sentimento é importante para ele, por mais que aquilo para mim porque sou adulto às vezes a gente não consegue entender a dimensão da criança mas parar e escutar e de certa forma sair do meu mundo e entrar no deles, eu acho uma relação muito positiva, eu sinto que eles têm confiança em me trazer informações, em falar comigo, às vezes contam coisas da família do que aconteceu, contam histórias, falam em coisas pessoais, eu sinto um nível de confiança” (E9). “Do meu ponto de vista pessoal acho que participar nas atividades com eles gerou proximidade” (E10). “Os mais pequenos nós vamos pela brincadeira e é diferente agora os mais velhos por exemplo quando temos uma coisa que corre mal nós tentamos falar com eles, mas não é fácil eu confesso que tenho alguma dificuldade com os mais velhos. Às vezes a tentar perceber as emoções deles ou porque é que fizeste isso e depois há uns que ouvem e outros que se recusam a ouvir, e são mais resistentes. É diferente com cada criança e depois temos ali uma casa com crianças dos 0 aos 12 anos, ou seja, é muito relativo” (E11). “Sempre assertiva, o mais correta possível isso tem de ser sempre com muita honestidade sempre na base do respeito, se eventualmente alguma coisa não correr bem e eu tiver alguma vez de pedir desculpa terei de ser a dizer que errei, e terei sempre que pedir desculpa tal qual como se fossem eles e dar e eu aceitar as desculpas. A confiança também
--	--	---

		não pode ser quebrada de forma alguma. Assertividade acima de tudo sempre e o que é para uns ser para todos não é porque eu hoje estou bem disposta e por isso pode tudo e amanhã estou maldisposta e não se pode nada, a assertividade acima de tudo tentar que a equipa seja o mais coerente possível e todos falarmos a mesma língua e explicar porquê Ah ok mas a sua colega ontem disse que sim e você hoje está a dizer que não, e deve-se dizer a minha colega disse que que porque” (E12). “Eu acho que sim, ou seja, mesmo com a parte difícil de concretizar este projeto, o cumprimento de horários, de receber as pessoas que não são da nossa casa temos que saber recebê-las, temos que saber estar, temos que saber falar e comunicar e temos que saber estar em grupo com pessoas desconhecidas, de certa maneira nos tínhamos momentos que eles ganhavam com isso ou seja que eles percebiam e lá está era um bocadinho de cada vez, nós explicávamos o respeitar , o saber falar, eu acho que o projeto veio aqui dar-nos ferramentas e oportunidades para isso sim” (E13). “Mais ou menos também, há sempre uns assuntos que são mais difíceis de eles falarem (como a questão sexual) e eles aí fecham-se um bocado ou então são depois todos desbocados. E acho que isso o projeto não tem nada a ver” (E14). “Há momentos que temos que ser mais bruscos, e impor mais as nossas regras conforme as situações, outras situações tem que ser a falar com meiguice e chamá-los a atenção de algumas coisas” (E15). “Sim, o projeto ajudou a criar uma relação de confiança, até eles próprios quando saem das atividades, têm interesse em contar e tudo, em dizer o que se passou, nessa parte sim eles acabavam por nos procurar e não estou a falar só de mim acabavam por nos procurar e por querer contar e por querer estar e por querer dizer” (E16). “A comunicação continua a mesma não melhorou nem piorou por causa do projeto” (E17).
	Gestão de Comportamentos/Atitudes	“Há crianças que são muito competitivas, e ansiosas e se alguma coisa corre mal começam logo a fazer uma birra e nós às vezes temos de lhes explicar que não conseguiste agora, mas duma próxima consegues. Isto aconteceu com um miúdo que dizia “eu nem consigo comer estou muito ansioso, não vou conseguir marcar um golo” e depois há que explicar, “mas tu não tens de marcar golos tu vais para te divertires, vais gastar energia, vais estar com os teus amigos se marcaste, marcaste senão marcaste não marcaste vai haver mais oportunidades o essencial é tu te divertires” e temos de lhes ensinar a lidar com estas emoções. E este tipo de atitude varia pois possivelmente outra criança não leva isto tanto a sério” (E1).

		“Há um miúdo que é o mais complicado e nesse não vejo assim grandes melhoras até acho que está pior, mas isso não tem a ver com o projeto, é mesmo dele. Mas de resto os outros são todos muito cumpridores, são todos muito sossegadinhos claro que eles depois também acabam por às vezes errar ou fazer coisas erradas porque vão na conversa dele do que se porta mal por exemplo, quando é assim o que às vezes tentamos fazer é mesmo separá-los por um bocado, é dizer “vai jogar à bola”, queremos claro que eles brinquem juntos, mas às vezes quando vimos que aquilo vai dar para o disparate o melhor é logo afastá-los. No judo por exemplo senti que eles estava muito elétricos às vezes tínhamos de ter ali algum controlo que também não deve ser fácil para o professor. Acho que pelo menos essas que eu fui eles estavam muito agitados” (E2). “Para mim é muito subjetivo porque tem dias, eles percebem que fazem mal às vezes não acatam muito bem com o que a gente tem de dizer, mas eles acabam (e acho que nesse sentido o projeto foi bom) porque eles acabam por refletir mais e depois já vem ter connosco, veio ajudar a eles refletirem mais depois do que acontece, eles já pediam desculpa, mas a maneira de pedir desculpa já é um bocado diferente não consigo explicar, notei por exemplo num dos jovens que demorava muito tempo a pedir desculpa, e numa situação recente respirou 2/3 vezes fundo e pediu desculpa e depois conseguimos conversar calmamente sobre o que aconteceu. E depois tirando uma coisa ou outra de se chatearem entre eles por alguma coisa e no fim do treino ter de chamar a atenção para não fazerem assim ou porque não vale a pena estarem-se a descontrolar isto é uma brincadeira pronto e eles acabam por aceitar, mas isso uma coisa ou outra, mas nada de especial” (E3). “Os miúdos têm mais recursos e conseguem se posicionar face ao que lhes é dito de uma forma mais adaptada ficou mais fácil de gerir, os momentos de tensão foram menos, aliás se eu pensar este miúdo que eu há bocado lhe dizia nunca imaginei que ele conseguisse fazer aquilo e depois tem os papéis principais, no último ano não tivemos que fazer uma única contenção física a este miúdo e fazíamos diariamente e às vezes mais que uma vez por dia. A questão dos próprios miúdos se confrontarem com os familiares dos colegas e os deles não terem vindo tivemos de andar a gerir e mesmo antes do início do espetáculo aquela frustração e tristeza. Por outro lado e no PP, há muito miúdos que já são acompanhados do ponto de vista da saúde mental e isto leva-nos a olhar para estes miúdos e perceber que a forma que eles têm de gerir as coisas e a frustração e o ouvir o não para estes miúdos, a capacidade deles é muito reduzida e, portanto, a forma como reagem normalmente é de uma forma muito desadaptada normalmente agredindo verbalmente ou fisicamente, ou às vezes até a partindo portas e tentando partir as coisas”. Isto depois também varia o impacto é diferente em cada criança/jovem” (E4).
--	--	---

		“Havia situações em que algum tinha um comportamento mais ... não digo agressivo, mas fora do contexto que depois tínhamos de alertar e tinha que pedir desculpa ao professor porque o professor perde tempo para cá vir e eles não podem faltar ao respeito, como era ao final do dia jantavam e estávamos ali na sala a conversar com eles” (E5). “Houve algumas mudanças nos comportamentos deles eu acho que isso aí também teve a ajuda do projeto. Nalgumas houve um controle da parte deles, ou seja, melhoraram tipo as respostas para as pessoas, eu acho que eles começar a pensar mais antes de responder acho que uma das coisas que o projeto em si no global trouxe foi essa do primeiro penso e depois respondo, pois eles primeiro respondiam depois é que pensavam (não aconteceu em todos, mas na maioria)” (E6). “Não é bem negociar, mas é que às vezes uns querem participar outros não, e nós precisamos usar argumentos que os façam participar e é aquela relutância inicialmente, mas quando estão inseridos aquilo corre maravilhosamente bem. Um dos miúdos tem uma dinâmica diferente, e às vezes temos que dizer olha se fizeres a atividade podes ir levar o lixo (porque ele gosta de ir à rua), e ele faz isso porque tem necessidade de uma pré aprovação, de atenção e de ser aceite. Agora a nível da diminuição de comportamentos agressivos não se avalia exatamente com o projeto porque cada um tem a sua peculiaridade, por isso acho que se manteve” (E7). “É não ligar, os conflitos temos de pôr um travão, e até tentar perceber o que gerou o quê e tentar pronto ver quem é que tem culpa e quem tem razão, quem é que fez mal, quem é que não fez, isso depois é um bocadinho com eles na cama sentados e tentar perceber o que é que fizeram (...) o castigo pode resolver mas depende do motivo, se for por birrinhas e brigas não, porque eles sabem que fizeram mal, mas passados 5 segundos está tudo bem, eu acho que eles também estão mais cientes do que é bom e do que é mau” (E8). “Essa gestão e conflitos entre eles, o que eu faço primeiro é tentar escutá-los e tentar fazer que ambos descubram porque é que aquilo chegou naquele nível porque é que isso aconteceu, ah ela falou algo que eu não gostei, ela pegou no meu brinquedo, pronto agora vamos fazer as pazes. Tu também em algum momento já fizeste alguma coisa que desagradou ele, a vida é assim vamos nos entender aqui e aí aquele momento de emoção e de raiva com a conversa vai se apaziguando e logo depois eles estão a brincar, então acho que essa questão é importante, levar eles a entender o porquê que teve o conflito, claro que cada um vai defender o seu lado, é a questão de aprender a viver em paz e compreender a diferença dos outros, acho que é desde criança que tem que aprender a entender as diferenças(...) a nível de castigos depende da situação se for uma situação muito grave de euforia ou de agressão com os outros a gente vai até uma sala com eles e conversa, tenta controlar aquela emoção naquele momento até que eles reflitam, normalmente a disciplina se aplica dessa forma” (E9).
--	--	--

		“Sim para melhor. A questão relacional é fundamental na questão dos comportamentos. Por exemplo um jovem em que necessitávamos às vezes de ter uma necessidade de contenção física e nunca mais foi necessário. Ele às vezes tem uns episódios mais complicados, mas não passa tanto para o campo físico (E10). “Acho que os mais velhos são mais difíceis de lidar, mas eu acho que há que haver limites, se eles se portarem mal ou assim pode-se tirar uma coisa que eles gostem de fazer, e falar com eles que isso não pode ser assim” (E11). E12 sem resposta “Acho que sim se bem que não foram momentos fáceis ou seja, um exemplo prático a meio de um treino de judo um deles zanga-se com outro, já não quer fazer, começa a falar mal e é assim no “tatami” do judo há regras para se cumprir e se não cumpres saís do tatami isto parece que não se nós explicarmos olha na vida também é assim na nossa vida também são feitas as regras entre o local de trabalho tens que sair, numa sala tens que sair, nos dissemos e explicamos isto assim mas parece que sim eles conseguiam transpor depois isso para o dia a dia e quem diz o judo diz a música, ou as oficinas de teatro, ou de dança, a vida é assim se nos não conseguimos estar num sítio com as regras do local mas as pessoas estão no local então temos que ser nós a sair, não podemos continuar pronto e acho que isso mesmo que eles depois nos dias a seguir voltassem a repetir mas eles chegavam a perceber e compreendiam, o concretizar já é mais complicado. Mas eu acho que sim que ajudou nesse sentido no cumprimento de regras” (E13). “Eles continuam iguais, talvez em algumas situações estejam melhores, mas eles são todos diferentes e eu acho que nem que venham 20 projetos, alguns deles é muito da personalidade, do que estão a passar na vida” (E14). “Chamo-lhes muito a atenção por causa dos comportamentos. Mas às vezes não consigo geri-los, mas temos de agir, conversar e mandá-los parar e explicar que isto não é assim, não se podem comportar assim, às vezes consegue-se às vezes não é conforme” (E15). É assim pode ter diminuído, ou seja, a agressividade pode ter diminuído a reação, eles podem não explodir tanto tão rápido eu acho que acaba sempre por acontecer mais cedo ou mais tarde. Se calhar acabou aqui por os dar ferramentas para perceberem calma, ou seja, eu tenho de ter calma não posso fazer isto, mas acho que no final acabam sempre por reagir. Eles estão mais calmos depois das atividades, mas não noto grande diferença deles fora e dentro do projeto, mas eles depois têm todo um outro histórico fora do projeto que vai implicar no comportamento deles pronto. No entanto, e principalmente quando vem de casa é muito a parte das frustrações e porque as coisas não correram bem vão sempre aos finais da semana e ao domingo quando voltam ao final do dia por estarem mais reativos e mais ativos
--	--	---

		e o judo ser à segunda-feira e o próprio professor o dizia que eles estavam muito mais agitados, ou seja, dava mais para libertarem as energias, não sei se pensam ao certo nos problemas porque se calhar não têm capacidade para isso, mas o que é certo é que libertavam ali uma série de coisas negativas que traziam” (E16). “Quando eles são agressivos o que eu tento fazer é ter calma e tentar acalmar a criança, perceber o porquê da situação, falar com ela e pronto às vezes é o abraço ou ter que o levar para o quarto a ver se ele se acalma pronto essas situações são às vezes complicadas de gerir e às vezes acontece nos mais velhinhos. Nos bebés, têm as suas birras, mas nós conseguimos facilmente dar a volta. O maior desafio é mesmo saber gerir ou arranjar estratégias, na altura quando acontece assim alguma situação destas tenho que pensar, tenho que me acalmar. São crianças um bocado mais complicadas, nós temos que compreender o outro lado. E às vezes temos que compreender que essa parte da agressividade é uma forma que eles têm de demonstrar o quanto estão magoados e como também estão a sofrer por estarem ali. Por mais que a gente lhes dê amor, carinho, tudo, e que vá com eles a todo o lado, ainda agora fomos à praia, pronto. O meu objetivo e o das colegas é que eles sejam o mais felizes possível ali, mas nada chega como a família, como um pai ou uma mãe” (E17).
Impacto do Projeto D'AR-TE no reforço do suporte social das crianças/jovens	Relação entre as crianças/jovens da CAR	“Entre eles a relação melhorou, melhorou. Criou-se aqui uma espécie de uma competitividade, mas também foi bom, eles competiram entre eles e também foram competir lá fora também com outras entidades, e isso foi uma maneira de se aproximarem uns dos outros, uma maneira também de perceberem-se melhor, conhecerem-se melhor acho que nesse sentido foi bom” (E1). “as crianças entre elas também é sempre aquela coisa das queixinhas, bater neste bater naquele, na verdade eu acho que eles gostam todos uns dos outros, mas pronto são crianças e é normalíssimo isso acontecer, acho que o projeto não tem nada a ver” (E2). “Mudou, ajudam-se um pouco mais entre eles, não é cada um por si, começaram-se a ajudar mais um bocado. A relação dos jovens melhorou com o projeto, mas pronto é assim tem dias que é 5 estrelas e há sempre aqueles dias em que há atritos, mas a relação entre eles melhorou com o projeto isso sim” (E3). “Com o D'AR-TE eles passaram a ter muitos momentos em que estavam em grupo (porque eles estão em escolas diferentes, em atividades diferentes), havia 3 dias que eles estavam sempre uma hora e pouco numa atividade conjunto, isto tinha de resultar em alguma coisa e mesmo em termos de comunicação houve momentos que em conjunto proporcionaram uma comunicação mais fluída entre eles e com mais pontos em comum. Quando começaram a fazer as atividades com os pares a forma como eles funcionavam enquanto grupo que às vezes aqui secalhar não era tão evidente porque havia estas quezílias as brigas entre eles que faz parte mas efetivamente

		quando iam fora eles funcionavam como grupo e como grupo estavam mais robustos e isso eu acho também importante em termos também da dinâmica (...) Até nos pode criar mais problemas porque eles também estão mais fortes enquanto grupo e para algumas coisas pode ser mais difícil de gerir, mas também é interessante porque efetivamente todos partilham uma casa e partilham os espaços é também importante haver essa união independentemente das quizilas” (E4). “Com os pares nota-se imenso uma melhoria, alguns como o X principalmente não é que não haja conflitos e que ele não se passe, mas acho que melhorou (...) até com o judo é muito trabalhada aqui o facto de terem que fazer as coisas em conjunto, brincar em conjunto às vezes eles aprendem muito às vezes com essas atividades sim (E5). “Nos mais velhos que estão aqui e que fizeram o projeto todo criou-se ali mais alguma amizade extra, o próprio judo ajuda a isso” (E6). “Sim ajudou muito, nota-se que eles se tornaram muito mais cooperativos, participativos, isso também se nota fora. O projeto decorre e eles são inseridos na questão de terem uma certa obrigação, de terem de agir de forma conjunta, e isso acaba trabalhando a mente deles que quando eles saem fora eles ainda levam essa questão da cooperação entre eles” (E7). E8 sem resposta. “Eu acredito que de certa forma teve impacto principalmente no comportamento entre eles, na amizade, na compreensão mútua, essa questão horizontal entre um e o outro acho que isso melhorou bastante através do projeto, ou seja, de um compreender o outro, começar a trabalhar equipa, de saber se incluir (...) por exemplo no judo tem de ter trabalho em equipa, se vai para a dança tem os passos eles têm de aprender o passo e tem que ter trabalho em equipa, uma apresentação teatral tem que ter uma compreensão do trabalho em equipa então acho que isso funciona bastante no trabalho em equipa e no convívio um para o outro” (E9). “Houve uma melhoria, exemplo concreto algumas aulas conjuntas que o professor de judo dinamizou e foi engraçado observar essas dinâmicas de alguma proteção dos mais velhos com os mais pequeninos. Eu acho que se sentia, muito esse suporte social com alguns elementos mais velhos em que os mais novos se sentiam um bocado protegidos e suportados, com a entrada de determinados elementos na casa e com a saída de outros elementos tenho alguma dúvida se esse suporte continua como era. Isso não tem a ver com o próprio projeto tem a ver com a dinâmica da casa. No judo também havia essa dinâmica de alguma proteção de algum elemento mais velho para com um mais novo ou
--	--	---

		até de um elemento mais novo que entrasse na casa (...).Salvo algumas situações que te muito a ver com a própria estrutura de funcionalidade do próprio jovem ou a questão de saúde mental que são situações que não podemos controlar, muitas das vezes não são facilmente percetíveis a nível contextual tem muito a ver com a interação/relação com os pares, mas muito mais como a ativação emocional é feita com pouco juízo de critério. Fora essas situações, e alguns casos que se tornaram ao longo do projeto mais persistentes o facto é que a relação entre eles maioritariamente era uma relação dentro da casa muitas vezes com as discussões, com os palavrões, depois em termos de agressão física não fomos sentido grande coisa aliás fomos sentindo um decréscimo desse tipo de situações. Também fui (fomos) notando algumas atitudes mais empáticas um bocadinho, imaginamos uma situação que um até podia gozar com o outro, mas tocando-se ali em certas coisas e levá-lo a perceber que outro estava a sofrer (E10). “Eu não sei bem fazer essa descrição porque houve miúdos saíram, depois a dinâmica quando uns saem também muda, e depois são miúdos com certas características como se pode imaginar e temos momentos bons e temos momentos em que estão mais alterados por isso não sei não lhe consigo dizer porque acho que há fases não é até porque o projeto não era uma coisa todos os dias era uma atividade que ia ocorrendo ali ia ocorrendo acolá” (E11). “eu acho que ao D'AR-TE teve mais união, mais capacidade de interajuda, mesmo nesta questão do judo, esta questão do judo foi uma coisa muito boa” (E12). “a meio do projeto já pensava isto hoje está assim mas isto vai ficar diferente eu já me estava a mentalizar que depois dos treinos de judo quer das sessões das oficinas como os obrigava a estarem entre mais tempo juntos automaticamente conheciam-se, achavam graça mais a uns do que a outros, ganhavam uma cumplicidade com uns e com os outros não, na outra semana já era com outros e eu penso que foi o estarem juntos sem ser aqui na casa de acolhimento a cumprir as limpezas, na sala de estudo, ir para a escola eu acho que quebrou ali um bocadinho e isso acabava por dar mais descontração para estarem mais à vontade e darem-se a conhecer até. Depois respeitavam ou defendiam o outro se fosse preciso pronto ou então motivavam, tu consegues vá pronto e acho que isso para eles foi importante” (E13). “Q.B eu não acho de todo que foi negativa, em termos de socialização e em termos de empatia uns com os outros, darmo-nos com outras pessoas de fora, eles saírem, mas pronto a interação acho que não” (E14). “Melhoraram eles continuam com o judo e pronto também fazem os treinos de futsal com o colega então acho que nesse aspeto até foi bom. Agora conflitos há sempre” (E15).
--	--	--

		“Estão mais como grupo, conflitos há sempre como é obvio, mas sim, mas essa parte se calhar entre eles os conflitos há, mas também estão melhor uns com os outros e sabem lidar melhor uns com os outros” (E16). “A relação das próprias crianças também penso que tenha ajudado, claro que conflitos há sempre, mas eles aprenderam talvez e sobretudo com o judo a gerir melhor a frustração, ela até pode estar lá, mas não explodem logo. Mas sim penso que as atividades ajudaram de certa forma a que eles diminuíssem os conflitos” (E17).
	Com a família (participação/ mobilização das famílias)	“As famílias não tiveram também muito empenhadas no projeto, pelo menos aqui estas do PP acho que do Lar sim, mas aqui do PP só uma ou outra é que ainda participou em algumas atuações que eles foram fazendo” (E1). “As que eu fui não me lembro de ter visto lá as famílias deles, acho que somente no Natal (mas essa não fui), e também não sei se as famílias têm algum conhecimento sobre o projeto” (E2). “Sinceramente nesse aspeto eu não consegui aperceber-me de grande coisa” (E3). “Não houve muita implicação, mas não estou a dizer que foi só das famílias secalhar nós também não conseguimos chamá-los, não conseguimos fazer com que viessem, não estou a dizer que foram só deles sendo que efetivamente 20 e 21 foi muito complicado por causa da situação do COVID e depois aqui no último ano e três meses tentamos, mas que secalhar já não conseguimos trazê-los tanto como desejaria. Em termos gerais foram poucas as famílias que vieram e as que vieram e que estiveram presentes nos momentos foram praticamente sempre as mesmas famílias, ou seja, diferentes elementos, mas pertencentes aos mesmos miúdos. Houve miúdos que nós nunca conseguimos trazer as famílias cá” (E4). “Não, a maior parte das famílias não participaram” (E5). “Para aí 50/50, isso varia de miúdo para miúdo acho que é um bocadinho subjetivo” (E6). “Eu penso que poderia reforçar a relação deles, mas não reforçou” (E7). “Há um menino em que sinto que a relação dele com a mãe é próxima, dos outros não vejo ninguém a falar tanto como esse menino fala da mãe e que se preocupa com ela, de resto vão a casa e secalhar os pais dão-lhes coisas para eles estarem entretidos e quando chegam a casa não falam nada sobre o assunto, tanto que eu senti nas férias da Páscoa que um dos meninos veio mais cedo porque pelas palavras dele estava farto de estar em casa” (E8).

		“Eu não consigo ter uma análise perfeita disso, o que eu observo é que eles vão a casa e eles voltam, o desejo é retornar a casa, e o que eu percebo é que sempre que eles vão a casa eles gostam de estar em casa. Voltam e sentem muita saudade de casa” (E9). “Nesse aspeto, este projeto acabou por não explorar muito a questão do suporte social da família, embora tenhamos tido a participação de algumas famílias, e aquelas que foram o orgulho era muito grande por parte dos jovens” (E10). “A única atividade que eu me lembro que convidámos as famílias, ou seja, participar não, mas a ver, foi no Natal fomos cantar e fomos fazer umas canções, e aí convidámos as famílias a vir ver, mas de resto as famílias não têm participado nas atividades” (E11). “Com a família não tenho perceção que tenha melhorado, pois nem todas são da mesma forma e há umas que nunca participaram. Portanto, secalhar não tem a ver propriamente com o projeto, tem a ver com a própria questão das famílias. Mas as que participaram, foi muito bom e foi muito bom até para os outros em que as famílias não vieram pois conseguiram-se se relacionar e poderia ter sido ao contrário do género “não tenho cá a minha família não vou aceitar a dos outros, mas isso não aconteceu e até correu bem” (E12). “É assim o objetivo do projeto também não era aproximar as famílias pronto, no entanto, e os próprios miúdos precisavam que as famílias tivessem, contudo são decisões das famílias, pelos motivos das famílias e não houve uma aproximação das famílias em relação ao projeto, acho que não facilitou assim muito. O projeto estava lá e uma ou outra família veio e pronto” (E13). “Não, não acho que não” (E14). “As famílias são muito destruturadas, e as famílias umas vezes querem outras não. Alguns miúdos as famílias até foram as atividades, outros a família também não são grande coisa” (E15). “Sinceramente nesse aspeto não acho que tenha feito em termos de famílias não. Até porque as famílias foram a uma ou duas apresentações, mas nada assim significativo, mas isso faz parte mesmo das relações familiares, não acho que tenha havido aqui uma grande alteração” (E16). “Com a família acho que não ajudou até porque a família teve pouco envolvida” (E17).
	Com a Comunidade	“Também foram jogar com a Casa do Benfica, acho que nos surpreendeu a todas é que nós não estávamos à espera que eles tivessem tão bem, porque aqui dentro de casa são uma coisa e depois lá fora são outra e acabam por nos

		surpreender. Por exemplo, a atuação que eles fizeram do teatro não estava à espera que corresse tão bem, a atuação da música também correu bem e também não estava à espera, portanto judo nunca assisti, nunca vi mas pelo feedback que eu tinha das colegas também estiveram bem ou seja eu acho que foi uma agradável surpresa porque nós às vezes temos aquela coisa aqui no dia a dia estão explosivos e pronto têm o passado deles, têm a bagagem deles e pensamos mas alguma vez eles vão conseguir fazer isso e isto vai correr tão mal mas depois eles chegam lá e são totalmente outros” (E1). “não referiu” (E2). “não referiu” (E3). “Foi muito evidente a forma como os miúdos se posicionam face ao exterior e face ao próprio grupo de amigos e a relação com o grupo de amigos foi muito claro quando eles começaram a trazer os amigos à Casa eles não faziam muito isso, faziam mas não era muito comum e às tantas há uma dada altura em que quase todas as semanas havia um amigo deste um amigo daquele se podia vir jogar à bola se podia isto, as namoradas e portanto isso era uma realidade que de vez em quando nos acontecia mas era muito pontual e portanto o eles sentirem que tem a casa mais como deles, eles perceberem que as pessoas de fora também perceberem o que é que é isto da casa de acolhimento, porque isto também era um dos objetivos que era desmistificar aqui um bocadinho esta imagem que existem das casas de acolhimento e os miúdos quando vieram os de fora eles próprios chegaram a relatar isso “ah nós imaginávamos que isto era de forma diferente”, não sei exatamente o que é que eles imaginavam mas o que nos devolviam era que ficavam surpreendidos pela positiva e, portanto acho que os próprios miúdos ao sentirem isso e ao sentirem-se mais à vontade também sentiram mais à vontade para os convidar (...)acho que esta questão de funcionarmos como grupo e da imagem da Casa foi o principal contributo, quer queiramos quer não, o mais importante são os miúdos e os ganhos que os miúdos tem. Mas claro também gostamos de sentir que estamos a conseguir alcançar objetivo e, portanto, também passarmos para a sociedade e ouvir a devolução da sociedade que nos diz muito bem, os vossos miúdos são espetaculares isto correu muito bem obviamente que é muito bom perceber que as pessoas também reconhecem o trabalho que é feito e a evolução que estes miúdos tem reconhecerem isso (E4). “Eles portam-se melhor nas atividades lá fora do que às vezes aqui, e espetáculos e no final dos ateliês foi espetacular” (E5). “não referiu” (E6).
--	--	---

		“não referiu” (E7). “não referiu” (E8). “não referiu” (E9). “Quando as nossas competências sociais vão sendo atrapalhadas ao longo da vida somos mal vistos, os próprios estudos revelam que o olhar externo para a casa de acolhimento é negativo, e quando os próprios comportamentos deles se refletem de forma negativa em contexto escolar e em outros contextos em termos da comunidade de facto vai havendo um crescimento desta forma de olhar para estas criança/ jovens e por sua vez isto vai reforçar o comportamento disruptivo. E com as atividades, De forma muito engraçada quando eles faziam coisas fora daqui, na comunidade portavam-se muito bem em termos pessoais havendo uma funcionalidade muito mais saudável. Portanto, há coisas que são dinâmicas e nós muitas vezes em nossa casa temos um comportamento, com os outros temos outro comportamento. Às vezes esse comportamento por estarmos mais à vontade com quem estamos mais próximos extravasa tanto para o bem tanto para o mal” (E10). “Eu acho que beneficiou, estão mais a interagir com a sociedade, eles têm também o judo, um dos contributos foi darmos a conhecer também à sociedade” (E11). “eu gosto de observar mais assim até é nas atividades fora de casa tipo na praia, na colónia de férias gosto de observar, gosto de ver como é que eles se movimentam noutros sítios com outras pessoas, mas nessas atividades do projeto todas elas eram muito boas porque todas elas eles sabiam que era por uma causa estávamos no projeto” (E12). “Os espetáculos em abril durante as primeiras semanas 2/3 semanas e depois também havia um ou 2 rapazes que não queriam fazer nada, estavam sempre a embirrar e a refilar e posso dizer que nos espetáculos estavam todos lá em cima estavam todos nos espetáculos no palco a fazer” (E13). “acho que é elas conseguirem socializarem-se ao longo da vida delas em qualquer sítio onde poderão estar e conseguirem vingar que eu acho que não será muito fácil, eles conseguirem ter essa capacidade de resiliência e de adaptação às questões que lhes vão pondo na vida e eu acho que o social realmente é importante nós temos que saber estar (...)o início muito pouco motivados, mas pronto depois a coisa lá ia, não achei uma motivação muito grande da parte deles, mas veio a melhorar, foi uma coisa soft nunca os achei assim eufóricos com nada talvez com as apresentações em público” (E14).
--	--	---

		“não referiu” (E15). “não referiu (E16) “não referiu” (E17).
Contributo do Projeto D'AR-TE para a intervenção social	Contributo do Projeto D'AR-TE para a intervenção dos técnicos e monitores	“Eu acho que mudar não muda eu acho que temos uma maneira diferente de resolver a questão porque problemas vai sempre haver e cada vez mais com as crianças que vão entrando. Vamos é ter outra forma de lidar com esses problemas e de saber geri-los e de conversar com eles, trabalhar com eles essas essas situações, acho que é por aí” (E1). “Lá está eu acho que não tem a ver com o projeto connosco é o dia a dia deles eles sabem que somos nós que tomamos conta deles e acho que já antes do projeto era assim e acho que isso não mudou. Para mim acho que o projeto não me influenciou a nível do meu trabalho.” (E2). “Em relação da gente para eles o projeto também trouxe coisas boas porque acabamos por entrar no projeto e fazemos as coisas com eles futsal e nós acabamos por estar no treino com eles, embora eu já fizesse isso antes com eles. Nós com eles que o que foi mais importante foi a interação no desporto, posso não estar a fazer Judo, mas estou lá em baixo a assistir e estou lá com eles, mas o contributo maior vejo por eles” (E3). “O maior contributo foi sobretudo dar competências aos miúdos porque o meu trabalho é muito isto, é tornar estes miúdos mais autónomos possíveis e os mais adaptados possíveis, não só a vida aqui, mas sobretudo à vida na sociedade, na escola futuramente no trabalho deles, na família, no contexto dos amigos” (E4). “Eu acho que nada, porque nós estamos é aqui com eles em cima, as atividades nós vamos, mas aquilo é para eles a maior parte, nós só estamos às vezes lá para ver se eles não se portam mal e para os motivar às vezes a fazer” (E5). “Acho que ajuda-os no sentido de sentirem que nós estamos com eles e que ajuda-os a motivar, no judo acho que é o inverso portanto eles estarem com o mestre que tem o rigor e uma disciplina própria do judo diferente da nossa, o mestre até é amigo deles, mas há uma dinâmica diferente eles não conhecem e por isso eu achar que um ano é o ideal porque quando chega ao segundo ano já há uma confiança diferente, no terceiro então a confiança é brutal atenção não estou a dizer que isso é mau... a confiança é positiva o problema é que alguns abusam dessa confiança e quando não se sentem confortáveis retraem-se um bocadinho, ou seja tentam ser mais objetivos naquilo que tem a fazer e não entram tanto na palermice” (E6).

		As atividades do projeto eu gosto e gosto inclusive de participar, por exemplo a dança eu sou péssima na dança, mas gosto de estar ali naquele momento até para estar com eles em outro ambiente para poder participar com eles não só sendo aqui na casa, tem horário para aquilo horário para outro, ali não, é um momento descontração um pouco mais leve, eles tem no adulto como uma figura de autoridade e naquele momento essa figura de autoridade não há e também dá espaço a uma figura como eles, isso é muito bom” (E7). “Sem resposta” (E8). “Acredito que é o meu autodesenvolvimento como falei no início, eu aprendi muito aqui, eu tenho o desejo de me desenvolver mais nessa área do comportamento humano, porque quando comecei a trabalhar aqui isso foi uma grande experiência de aprendizagem” (E9). “Tem a ver com o próprio objetivo do projeto é a regressão significativa dos comportamentos de agressão, porque havendo comportamento de agressão num grupo de crianças/jovens em AR de facto em pôr em causa muita coisa e a segurança deles dentro do espaço onde é a casa deles e a própria proteção” (E10). “Obviamente para já porque são atividades que trazem boas memórias, que ajudam, são bons momentos são momentos fora da rotina e são momentos diferentes para eles e para nós. Eu pessoalmente gosto sempre de participar nestas atividades e outras” (E11). “É ver os miúdos bem, é ver os miúdos irem fazer judo com outras equipas, jogarem futsal com outras equipas e chegarem felizes e estarem à refeição a falar sobre isso com uma felicidade que parece que eles tiveram a fazer uma viagem. Vamos imaginar que eles foram fazer judo ou foram fazer dança em Rio Maior por exemplo eu não fui não estava de serviço e no outro dia quando eu cheguei a conversa foi aquela, toda a gente a contar à hora do jantar o que é que aconteceu, como é que tinha sido e depois eu perguntava tipo explorava conversa. A felicidade entre eles era muito bom e depois explicavam os passos que fizeram entre eles enfim” (E12). “o contributo do projeto me deu foi mesmo entre outras coisas, o crescimento profissional ao nível de outros conteúdos, doutro tipo de gestão, uma aprendizagem diferente, acho que a conquista que eu consegui fazer com alguns deles eu acho que facilitou e ajudou estarmos juntos a experimentar os factos que chegaram novos, para mim foi importante e cada um desses momentos me ajudou a aproximar de alguns não de todos... O aproximar eu estava com eles, experimentaram os fatos, tiramos fotografias, cada um com o seu par todos bonitos, foi um momento de festa e
--	--	---

		aproximamo-nos e depois a seguir havia um momento mais de crise ou um momento de tristeza eu já tive aquele reforço aproximei-me daquele rapaz ou daquela criança por causa do projeto mas depois numa situação mais complicada por um telefonema ou com a escola já tinha essa conquista anterior, sem dúvida que foi o que me fez mais ganhar aqui com o projeto” (E13). “talvez essa essa questão de conseguir falar melhor com eles, da interação eles ouvirem mais talvez” (E14). “veio ajudar nalgumas coisas sim, ajudar em relação a eles sabem que aquela hora têm que ir para ali e eles vão” (E15). “eu acho que acaba sempre por ajudar precisamente por isso porque os miúdos acabam por estar mais leves acabam por ser mais fácil comunicar com eles nem que seja naquele dia seguinte porque depois já sabemos que há sempre alguma coisa e acabamos por conseguir uma facilidade na comunicação e mesmo na relação que temos com eles” (E16). “Entre nós equipa e eles ajudou a construir uma boa relação e o facto de nos estarmos presentes nas atividades é giro porque estamos envolvidos e qualquer coisa nós estamos lá” (E17).
	Contributo do Projeto D´AR-TE para as crianças/ jovens	“Aqui acho que veio ajudá-los a saberem lidar com frustrações, sentimentos, com emoções, a saber lidar com os desafios da vida, a respeitar até porque a vida é mesmo assim, e a perceberem que também estamos cá para eles porque também os acompanhámos, também fizemos parte do projeto, também tivemos com eles sempre e acho que foi importante para eles nesse sentido e quando foram a casa do Benfica eles no dia a seguir começaram a contar “olha fomos ali, correu muito bem e eu fiz assim” (E1). “Acho que o projeto foi um bom projeto, deu-lhes muitas atividades para eles fazerem, tanto isto do judo como as coisas de Natal, eu acho que sim eu acho que haver estas iniciativas acho que é bom para eles poderem ter alguma coisa” (E2). “Eu vejo mais por eles, ou seja, o projeto veio trazer coisas boas para eles em termos de comunicação entre eles e em entreajuda, e deu-lhes mais compreensão na parte das rotinas da casa acho que foi mais por aí” o judo ou da realidade virtual foram coisas novas para eles e acabou por os incentivar também a fazer e noutras coisas, o que eu noto mais é nesse aspeto. A parte do interesse para eles não ser só aquela coisa de estarem sentados no sofá, criou uma nova rotina para eles, ou seja, pelo menos o princípio, ao princípio acaba por ser uma rotina nova depois acaba por ser o mesmo, mas como é coisas diferentes o judo nunca tinha havido, a realidade virtual nenhum deles tinha

		feito, acho que nesse aspeto foi bastante positivo. O futsal, além deles gostarem de judo e até há um dos miúdos que até vai treinar fora com o mestre que estava aqui.” (E3). “os ganhos também em termos de relação, porque efetivamente não foi só o fazerem o judo ou o estarem nas artes mas fazer o judo e ter relação com uma pessoa que é o mestre de judo que é uma pessoa que eles gostam muito, o estar nas artes e ter uma relação com uma série de pessoas que eles gostavam, que sentiam efetivamente prazer (...)quando foi a oficina aberta de música na apresentação do ateliê de música à comunidade às tantas há um momento em que a professora diz para eles irem convidar pessoas ao público para interagirem nas dinâmicas (e fiquei a olhar a pensar estes miúdos normalmente a questão da vergonha não vão e de repente começo a ver os miúdos a irem diretos ao público e a convidarem as pessoas para virem e a deixarem no palco e virem novamente buscar) e eu pensei quando é que há um ano atrás estes miúdos conseguiam fazer isto , não conseguiam e portanto não tenho dúvidas nenhuma que esta interação com os pares foi extremamente importante para eles. Não são nós olhamos para eles (e porque isto me aconteceu) este miúdo não vai fazer isto, noutros que desconhecia totalmente desconhecia aquelas capacidades e noutros que aquilo que conhecemos jamais eu imaginaria que ele podia fazer aquilo e conseguiu e ter um dos papéis principais por exemplo numa peça de teatro e ele conseguiu fazer aquilo e acho que isso foi de uma importância muito grande para o próprio miúdo em si e para o próprio grupo. olhar para estes miúdos ao longo deste tempo de intervenção e perceber nalguns miúdos que mesmo do ponto de vista da auto-estima e da autoimagem aquilo que eles viam era algo pouco bonito e perceberem que têm valor e são bons em alguma coisa é qualquer coisa de extraordinário. E a redução de agressão” (E4). E5 não sabe responder. “A regra do judo por exemplo abriu-lhes outras janelas, ajudou-os a crescer como pessoas. Houve um miúdo que foi uma boa surpresa na apresentação, esse miúdo às vezes porta-se mal, mas quando quer...” (E6). “ Foi muito importante, e nós notamos nos miúdos, eles dizem que não mas quando está à disposição e eles são inseridos eles interagem muito bem e isso tem um impacto muito positivo até porque têm contato com outras pessoas, outras atividades não fica centralizado só nas atividades da casa é muito importante os reflexos são muito positivos embora muitas das vezes eles não saibam avaliar da forma que se deve porque até percebemos pela estrutura pelo contexto de que são retirados eles não conseguem fazer avaliação de forma coerente mas os impactos são positivos(...)Há um miúdo que não é de falar muito, mas com a questão da peça, ele estava mais comunicativo, mais espontâneo, desenvolto, não é possível claro avaliar todos com a mesma régua” (E7).
--	--	---

		“Não sei responder” (E8). “O projeto foi construído de uma forma muito pensada, a questão desportiva, musical artística são questões que abrangem principalmente o desenvolvimento pessoal, emocional e comportamental e é bom porque eles também gastam energias” (E9). “Noto, acho que nalguns (nos mais velhos), estão melhores com eles próprios, claro que há sempre variáveis condicionantes. Às vezes basta a questão “vou de fim de semana, não vou”, a família está disponível ou não está. Mas de uma forma geral, acho que estes jovens neste momento acreditam mais neles próprios e nalgumas coisas que possam fazer (...) Eu avalio da seguinte forma, eu acho que teve muito benefícios para as crianças e para os jovens, acho que são coisas que nem deviam depender do projeto, são coisas que quase que deveriam ser naturais nestes contextos, porque de facto são crianças/jovens vulneráveis”. A resistência inicial para fazer a atividade e depois como aquilo fluía e o prazer que eles retiravam. Com tanta agitação depois levava a uma coisa engraçada como produto final” (E10). “As crianças estarem em contato com atividades completamente diferentes secalhar não fariam se não houvesse este projeto e conhecemos outras pessoas, acho que abriu um bocadinho a porta para o mundo para eles, para eles não estarem só ali naquele espaço, naquela rotina” (E11). “Mais confiança, mais responsabilidade do género é uma coisa nossa temos que fazer, mesmo na realidade virtual eles não saberem muito bem o que é, mas depois até gostarem e até contarem como é que fizeram e como é que aconteceu e como é que conseguiram” (E12). E13 sem resposta. “Eu concordei com o projeto e acho que foi muito positivo, mas pronto também ficou aquém das minhas expectativas. Pensei que eles ficassem de outra maneira, eles continuam (e eu sei que não podemos carregar no botão e as coisas mudam) eu acho que o projeto é um passo, não é a solução, é um passo para uma possível solução para haver mais coisas, mas isto nestas crianças é um passo mínimo, é preciso muito mais” (...) acredito piamente que estes projetos que contribuam para o crescimento deles e para eles se encontrarem e serem pessoas melhores, mas eu acho que em algumas crianças está muito longe de funcionar. eu não sei até que ponto isto na vida deles foi importante eu acho que eles a ida ao ateliê da música, a ida ao ateliê da pintura eu acho que isto era mais um ATL, eles secalhar não encararam como um projeto, eles se calhar também não sabiam qual era o objetivo do projeto” (E14).
--	--	--

		“não soube referir” (E15) “houve miúdos que lá está que adoraram e que se sentiam bem e que se percebia que chegavam melhores e bem-dispostos depois das atividades” (E16). “Foi muito bom para eles” (E17).
	Desafios sentidos durante o projeto	“Eu não senti propriamente desafios” (E1). “Desafios saber lidar com as várias personalidades é muito complicado, é o maior desafio que eu tenho aqui dentro. O facto de sermos mulheres umas mais novas, outras mais velhas, outras já passaram por isso e outras têm uma maneira de trabalhar outras têm outra e não é fácil não é mesmo” (E2). “não porque eu faço aqui as coisas como se estivesse em casa, ou seja, não vejo como um desafio” (E3). “há vários porque isto de trabalhar com pessoas diferentes e com parcerias exige muitas coisas são muitas personalidades em conjunto não só as dos miúdos como as dos adultos é às vezes gerir isto tudo não é fácil mas pensei vou aguentar porque efetivamente a mais valia do D'AR-TE também era este trabalho em parceria porque a casa de acolhimento sozinha não conseguiria, impossível” (E4). “Todos os dias lidar com eles e com os problemas deles, todos os dias é diferente, isto é, com a experiência todos os dias aprendemos alguma coisa e saímos com alguma coisa nova” (E5). “A dificuldade é conseguir acompanhá-los eles quando entram nisto eles têm uma pedalada para fazer tudo que, por exemplo andar de bicicleta estão sempre a chatear para andar de bicicleta eu já fui com eles, mas já é difícil aguentar, não tem nada a ver com o projeto, mas é o que eu sinto alguma dificuldade o resto consigo acompanhar” (E6). “O desafio maior era fazer com que eles participassem, não é que eles não queiram participar é que se acontece uma mínima coisa antes ... por exemplo o X se algo não corre bem durante o dia quando está na hora ele não quer. É desafiante colocarmos a participar de algo quer seja isso ou aquilo o desafio maior é fazer com que eles interajam, que eles sejam participativos” (E7).

		“O meu maior desafio é o Y, sei lidar bem com ele, já me respeita, já sabe quando é para brincar e quando não é, porque ele sabe picar” (E8). “eu acho que o desafio é o de cada vez mais aprender estratégias e meios dos quais para desenvolver cada criança no seu jeitinho de ser porque cada um tem um jeito, cada um tem uma forma de ser, de expressar sentimentos, de se comportar mediante uma situação, e isso me desafia cada vez mais em como lidar com isso de uma forma dinâmica não são robôs eu não posso utilizar o mesmo método para todos então esse desdobramento esse dinamismo de eu saber como agir, como falar com cada um de forma individual isso é um desafio” (E9). “O grande desafio é o seguinte: arranjar sustentabilidade para a continuação dessas atividades na mesma duma forma sistémica e integrada” (E10). “Para mim claro foi adaptar-me a um ambiente diferente, à equipa e é também a lidar com certas situações que secalhar não estaria habituada a lidar não é porque é um contexto completamente diferente e é uma realidade também muito diferente e há coisas que às vezes nos chocam e não estamos preparados para enfrentar e depois no dia a dia acabamos por ter de enfrentar esse assunto. Também é um bocado desligar dos problemas do trabalho e chegar a casa e desligar disso. No geral as crianças gostaram de participar no projeto, mas depois claro umas gostam mais de umas atividades do que doutras” (E11). “o desafio é diário com ou sem projeto, o desafio de tentar fazer o melhor e que cada turno corra melhor que o outro. E a equipa educativa que neste momento está desequilibrada e é importante falarmos uns com os outros, porque os miúdos também percebem estas coisas entre os adultos por exemplo ah este tem um bocadinho de receio e não nos diz que não e espera que o outro chegue então vamos pedir a este, ou seja aqui a questão do autorizar e não autorizar” (E12). “(um suspiro) imagine está tudo bem vamos todos descer para a oficina de teatro e no caminho acontece alguma coisa e é ah já não quero ir voltam para trás 2 ou 3 e temos que gerir, mas porque é que estão a voltar para trás, este é um desafio mais direto com eles, outro desafio são às vezes os recursos e a ginástica que temos que fazer para ter um miúdo disponível e termos materiais e cenários disponível é outro tipo de desafio. Outro desafio foi conseguir envolver, não diria todos os adultos das equipas educativas às vezes tínhamos que ter força para puxar os miúdos mas com isso também temos que ter força para puxar os colegas para mim foi o desafio maior e se calhar até posso não estar a ver bem mas eu senti que às vezes eu precisava de alguns colegas comigo e não tinha pronto mas depois logo ao lado está
--	--	--

		outro colega, mas às vezes senti isso um bocadinho que tinha que puxar dos miúdos mas também tinha que puxar a equipa e não é fácil” (E13). “Esta questão de coisas novas na casa às vezes ... mas isso também é como a nossa vida pessoal está tudo muito sossegadinho e depois vem aquelas coisas para destabilizar para mexer (não quer dizer que seja para o negativo) e estas entradas de equipa ainda mexe um bocado comigo, estou mais apegada às coisas mais antigas mas pronto mas para mim também é bom porque é um desafio para mim e consigo libertar-me e consigo ultrapassar barreiras. Eu concordei com o projeto e acho que foi muito positivo, mas pronto também ficou aquém das minhas expectativas” (E14). “Os desafios são tantos, gerir às vezes as confusões, é gerir os miúdos que cada vez são mais difíceis pelo menos os que entram agora e que já entraram fora do projeto” (E15). “é assim eu desafios lá está eu acho que os desafios que nós acabamos por sentir ou que eu acabo por sentir eu acho que não têm diretamente a ver com o projeto, ou seja não acho que o projeto tenha vindo complicar rigorosamente nada veio ajudar nesses pontos mas em termos de desafios não sei se consigo assim dizer alguma coisa porque lá está foi bom estar com eles foi bom ir às atividades com eles, realmente se calhar o único desafio foi mesmo de o não conseguirmos às vezes que eles conseguissem participar aliás conseguir conseguíamos mas tínhamos de estar ali a entrar um bocadinho conflito com eles para que fossem (foi uma dificuldade para nós que depois não queriam ir e só o processo de conseguir vesti-los e conseguir que eles fossem criou ali uma série de atritos connosco) pronto de resto não acho que haja assim nada a acrescentar” (E16). “Os desafios é ao nível das frustrações deles, devido às pressões. Eles às vezes ficam um pouco agressivos, e essas situações às vezes não é fácil de gerir, não é fácil de gerir o que nos sentimos e o que a criança está a sentir” (E17).
	Sugestões	“não sei” (E1). “não, só acho que é sempre bom eles terem algo para fazer como o judo (porque foi o que temos ouvido falar mais e eles também gostaram muito do professor de judo e da de dança) ou outra coisa qualquer” (E2). “Acho que o projeto conseguiu englobar no geral tudo (não sei a 100% as coisas do projeto, mas tiveram a parte do desporto que foi a mais importante para eles) mas do que se viu acho que teve tudo bem, acho que para mim não faltou nada. Poderia ter-se englobado mais um desporto, mas acho que já estava bem completo” (E3).

		“eu gostaria e numa fase inicial tínhamos pensado nisso mas depois como o orçamento não chegava para tudo tínhamos que tomar opções de fazer aqui algumas coisas mais vocacionadas também às famílias e conseguirmos trazer mais estas famílias, por outro lado o próprio trabalho junto da equipa nomeadamente da equipa educativa porque a equipa técnica teve sempre muito imbuída do D´AR-TE secalhar porque foi daqui que também mais surgiu mas secalhar também conseguir fazer com que a equipa educativa tivesse aqui uma linguagem mais comum e funcionasse também mais como equipa isso para nós seria importante e depois como já tivemos esta fase inicial e que percebemos esta questão dos pares é muito importante era agora apostar nisso numa escala maior, continuarmos aqui com algumas destas atividades quiçá com mais premência aqui dos pares e da comunidade, porque em termos da inserção dos miúdos e a forma como eles se posicionam e os outros os vêm é fundamental para se sentirem mais iguais”. (E4) “Não. O que vier a gente tá cá para fazer” (E5). “Acho que o projeto em si foi positivo, ou seja, secalhar criar outras atividades diferentes das que fizemos agora, mas que sejam anuais (como o judo) fazer umas atividades num ano noutro não fazer outras diferentes, no outro a seguir fazer outras diferentes” (E6). “Acho importante também ouvirmos os rapazes, essa escuta ativa, para saber deles o que eles também gostam acho válido sim todas as ideias todas as atividades e acho importante que eles participem de todas, mas que tenham também a possibilidade de escolher aquilo que gostam mais e prosseguir. Porque passaram por tantas atividades uns gostaram de umas outras de outras e de repente não tem aquela continuidade seria isso. Os adultos também eu acho que todos deveriam participar nem todos participaram, claro que todos têm suas limitações, mas é importante eu acho que de uma forma ou de outra acho que todos os adultos deveriam ter participado” (E7). “Eles secalhar precisam mesmo de atividades de estarem em comunidade com outras pessoas, com outros jovens da idade deles, doutros sítios, de se entreterem em vez de estarem por exemplo aos fins de semana aqui em casa sem fazer nada. Coisas para se entreterem jogos nem que seja tradicionais, ou mesmo a arte, pintar, desenhar, fotografia tanta coisa e que nem é preciso grande planeamento pode ser feito aqui. Mas mesmo que quiséssemos fazer isso ao fim de semana como somos só duas pessoas é um bocado complicado das 3h às 5h fica uma sozinha e mesmo que queiramos fazer alguma coisa ou mesmo até aqui com eles nunca dá, este domingo por exemplo era bebés com febre” (E8).
--	--	--

		“Como estou há pouco tempo não sei fazer uma análise correta acerca do projeto. Acho que a questão desportiva foi muito boa, a questão artística também foi um bom incentivo, não tenho muito a acrescentar” (E9). “Já se está a trabalhar numa outra candidatura e com um enfoque mais na questão das competências sociais, ou seja, através dos protocolos já existentes de colaboração, mas depois dar uma sustentabilidade de quem possa vir dinamizar essas atividades numa perspetiva diferente, ou seja, ainda mais integrado na comunidade, termos mais material para a prática de todas estas atividades e depois fazer com que estas atividades seja um misto feito lá fora e na casa” (E10). “Não tenho nada a apontar do projeto, secalhar fazer atividades diferentes que eles desconheçam, apresentar outro tipo de atividades lá está como eu estava a dizer para ajudar também a eles próprios ajudar a compreender as próprias emoções, e lidar com essas emoções, mas não tenho assim nenhuma crítica” (E11). “As atividades teriam que ser muito bem estudadas, mas eu acho que o Judo talvez devesse continuar seria muito bom, acho que a música porque os miúdos também gostam, depois por exemplo para nós eu acho que para nós não é assim tão importante quanto a isso eu acho que nós estamos bem quando eles tão bem, portanto o que for bom para eles a gente adapta-se para ser bom para nós. Formação para nós seria muito boa em grupo na totalidade, ou seja, para a equipa toda ao mesmo tempo. A Misericórdia também tem formações, mas não podemos ir todos ao mesmo tempo. Acho que o que neste momento faz falta é terapias ou formações” (E12). “O que eu gostaria de acrescentar ao D´AR-TE caso houvesse oportunidade, é assim eu acho que se calhar é mesmo o que eu senti como desafio que foi da parte da equipa dos adultos e acho que não sei se talvez acrescentaria aqui um eixo de participação mais ativa dos adultos se bem que nos tentamos, foi a cada oficina, a cada treino de judo, sou sincera penso que mais inicialmente chegámos a um certo que pensamos olha se nós esticamos muita a corda ainda partimos, ainda acabamos sem nenhum colega, acho que inconscientemente pensamos ok pronto não vamos pressionar mais, o que eles conseguirem dão o que não conseguirem não dão pronto acho que foi isso” (E13). “talvez o trabalho em equipa faltou, a interação entre colegas faltou, era basicamente só aquelas, eu recordo-me quando me foi apresentado eu mostrei-me logo e disse isso na reunião contem comigo para o teatro porque eu sempre gostei do teatro, mas é uma coisa que me dá adrenalina do palco das peças e acho que não me aproveitaram, nunca foi dito olha vai haver o ateliê de teatro vamos. Eu depois fui por arrasto, uma ou duas vezes e depois até participei numa pecinha com eles pela altura do natal, mas senti que poderia ter contribuído muito mais porque disponibilizei-me logo e não me aproveitaram. Houve falta, eu compreendo é muito trabalho e depois claro se há colegas que avançam, mas o trabalho em equipa poderia ter resultado um bocadinho melhor” (E14).
--	--	---

		“Eu acho que estes miúdos precisavam muito de acompanhamento psicológico” (E15). “É primeiro sentar com eles e perguntar o que querem e o que não querem, ou seja, adaptar o projeto às necessidades dos miúdos, ao que os miúdos gostariam de fazer porque lá foram logo decididas estas atividades nós chegamos a falar por exemplo um zumba porque mesmo que eles não façam os passos direitos eu sempre achei que eles precisam é de atividades mais dinâmicas que puxasse por eles e que eles gostassem realmente, ou seja, é primeiro fazer-se uma abordagem o que é que queres o que é que não queres, e adaptar-se obviamente não fazendo as vontades todas mas tentar-se adaptar o mais possível aos gostos das crianças e chegamos mesmo a conversar sobre isso em reunião de equipa” (E16). “eu acho que eles podiam ter outras atividades, não sei eles tiveram dança, mas às vezes penso no zumba acho que eles iriam gostar porque é algo que eles iriam gastar energia e com música porque eles gostam das músicas agora moderna, talvez o futebol, o ano passado acho que chegamos a ter basket (E17).
--	--	---