



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2022

Relatório de Estágio – A Importância de Trabalhar as Emoções no Acolhimento Residencial

Susana Micaela Gomes Ferreira

# **Relatório de Estágio A Importância de Trabalhar as Emoções no Acolhimento Residencial**

Susana Micaela Gomes Ferreira

09 de novembro de 2022



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **Relatório de Estágio**

# **A Importância de Trabalhar as Emoções no Acolhimento Residencial**

Susana Micaela Gomes Ferreira

### **Monografia**

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

**Trabalho efetuado sob a orientação de**  
Professora Doutora Maria João Amante  
Professora Doutora Susana Fonseca

09 de novembro de 2022

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Susana Micaela Gomes Ferreira, n.º 19929 do Curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 09 de novembro de 2022

O aluno,

*Susana Micaela Gomes Ferreira*

## **RESUMO**

O Acolhimento Residencial tem lugar em casa de acolhimento e, consiste na colocação da criança ou jovem até aos 18 anos, aos cuidados de uma entidade, sendo, por isso, necessário a aplicação de uma medida de promoção e proteção determinada pela CPCJ ou pelo Tribunal. Os seus objetivos estão expostos no Decreto-Lei n.º 164/2019, ainda que seja claro que o objetivo primordial é garantir às crianças e jovens o seu bem-estar e desenvolvimento integral. O mesmo diploma legal reforça a necessidade de se promover um acolhimento residencial qualificado e de qualidade, pelo que neste relatório serão abordados alguns fatores que na literatura são considerados impulsionadores dessa mesma qualidade.

No entanto, o que é certo é que as crianças e jovens aquando do acolhimento trazem consigo uma bagagem de experiências, que na maioria das vezes não são as expectáveis, afetando, por conseguinte as suas competências pessoais, sociais e emocionais. Deste modo, o acolhimento residencial deve estabelecer-se como um espaço promotor dessas competências, contribuindo para uma atitude mais resiliente das crianças e jovens acolhidas. Neste seguimento, a promoção da inteligência emocional surge como um método viável para desenvolver essas competências, essenciais para o bem-estar individual e coletivo, facilitando a criação e desenvolvimento de relações saudáveis. Assim sendo, ao longo do relatório será apresentado um projeto de estágio desenvolvido e implementado na Aldeia de Crianças SOS da Guarda com vista à promoção da inteligência emocional.

**Palavras-chave:** acolhimento residencial; qualidade do acolhimento; emoções; inteligência emocional; Aldeias de Crianças SOS.

## **ABSTRACT**

The Residential Fostering takes place in a foster home and consists in placing the child or young person until 18 years old in the care of an entity, being therefore necessary the application of a promotion and protection measure determined by CPCJ or by the Court. Its objectives are set out in the Decree-Law 164/2019, although it is clear that the primary objective is to ensure the children and young their well-being and full development. The same legal diploma reinforces the need to promote a qualified and quality residential care, so this report will address some factors that in the literature are considered drivers of that same quality.

However, what is certain is that children and young people in foster care bring with them a baggage of experiences, which in most cases are not the expected ones, thus affecting their personal, social and emotional skills. In this way, residential care should be established as a space promoting these skills, contributing to a more resilient attitude among the children and young people in care. Following on from this, the promotion of emotional intelligence emerges as a viable method to develop these skills, essential for individual and collective well-being, facilitating the creation and development of healthy relationships. Therefore, this report will present an internship project developed and implemented in the SOS Children's Village of Guarda with a view to promoting emotional intelligence.

**Keywords:** residential care; quality of residential care; emotions; emotional intelligence; SOS Children's Village.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegou ao fim mais uma etapa do meu percurso académico e, por isso, há que agradecer às pessoas que contribuíram para que isto fosse possível.

Em primeiro lugar, agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria João Amante e Professora Doutora Susana Fonseca, agradecer por toda a paciência, pela disponibilidade, pela atenção, pela dedicação, e essencialmente, por todo o apoio e profissionalismo.

A toda a equipa da Aldeia de Crianças SOS da Guarda com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo de cinco meses, por me terem proporcionado uma experiência de estágio incrível, fazendo com que me sentisse “em casa” desde o primeiro ao último dia.

Em especial, um grande obrigado ao meu orientador de estágio, Dr. Rui Correia, por toda a disponibilidade, sinceridade, empatia, dedicação, partilha de saberes, que permitiu com que este período de estágio fosse muito enriquecedor, contribuindo assim para o meu crescimento quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.

Em seguida, agradecer às crianças e jovens acolhidas na instituição pelas partilhas, pelas histórias, pelos sorrisos, pelas lágrimas, pelos abraços e sobretudo pela confiança depositada em mim desde o primeiro momento.

Por último, aos meus pais, avós e amigos. Aos meus pais, os meus grandes pilares, agradecer por me terem acompanhado em mais uma etapa da minha vida, mais um percurso que implicou da vossa parte muita paciência e dedicação. Aos meus avós, agradecer por todas as palavras de confiança e incentivo. Aos meus amigos, agradecer por me apoiarem em tudo e por nunca me terem deixado desistir. À minha amiga Carol, uma das maiores surpresas deste mestrado, agradecer pela amizade criada e por todo o apoio ao longo deste percurso. Agradecer, também, a todos pelo orgulho e amor demonstrando não só ao longo deste meu percurso, mas ao longo de toda a vida. Sem o vosso apoio, nada disto teria sido possível.

A todos, o meu grande obrigado!

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DNP - Departamento Nacional de Programas

DOM - Desafios, Oportunidades e Mudanças

ERICA - *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

SERE + - Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, Mais

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. SISTEMA DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO EM PORTUGAL .....	3
1.1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	3
1.1.2. O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	4
1.2. ALDEIAS DE CRIANÇAS SOS PELO MUNDO .....	6
1.2.1. A SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO .....	6
1.2.1.1. OS PRINCÍPIOS SUBJACENTES À INTERVENÇÃO.....	7
1.2.2. O CONCEITO DE QUALIDADE NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL .....	8
1.2.3. FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	10
1.2.3.1. A ESTRUTURA DA CASA DE ACOLHIMENTO.....	10
1.2.3.2. A RELAÇÃO DA CRIANÇA E JOVEM COM OS PROFISSIONAIS....	11
1.2.3.3. A RELAÇÃO DA CRIANÇA E JOVEM COM A SUA FAMÍLIA.....	12
1.2.3.4. ACOLHIMENTO DE IRMÃOS.....	14
1.3. O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E A PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	14
1.3.1. AS EMOÇÕES.....	14
1.3.2. A REGULAÇÃO EMOCIONAL .....	16
1.3.3. A IMPORTÂNCIA DE PROMOVER A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO.....	17
2. ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO .....	19
2.1. NATUREZA DA INSTITUIÇÃO .....	19
2.2. ALDEIA DE CRIANÇAS SOS DA GUARDA.....	20
2.2.1. MODELO DE CARIZ FAMILIAR.....	20
2.2.1.1. O MODELO GRUPO-CASA – A NOVIDADE DE 2021. ....	21
2.3. POPULAÇÃO-ALVO .....	21
2.4. RECURSOS .....	22

2.4.1. RECURSOS HUMANOS.....	22
2.4.2. RECURSOS MATERIAIS.....	22
2.5. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ALDEIA DE CRIANÇAS SOS .....	23
2.5.1. ACOLHIMENTO.....	23
2.5.1.1. PREPARAÇÃO, ACOLHIMENTO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. ...	23
2.5.1.2. ELABORAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL.....	23
2.5.1.3. EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO.....	24
2.5.1.4. REVISÃO DA MEDIDA.....	24
2.5.1.5. CESSAÇÃO DO ACOLHIMENTO.....	24
2.5.2. EDUCAÇÃO .....	24
2.5.3. REUNIÕES .....	25
2.5.4. ATIVIDADES.....	25
2.5.5. OUTRAS.....	25
3. PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO .....	26
3.1. DIAGNÓSTICO .....	26
3.1.1. DETETAR NECESSIDADES .....	26
3.1.2. ESTABELECEMOS PRIORIDADES .....	26
3.1.3. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO .....	27
3.1.4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	27
3.1.5. SITUAR O PROJETO .....	28
3.1.6. REVER A BIBLIOGRAFIA.....	28
3.1.7. PREVER A POPULAÇÃO .....	29
3.1.8. PREVER OS RECURSOS .....	29
3.2. PLANEAMENTO .....	29
3.2.1. OBJETIVOS.....	30
3.2.1.1. OBJETIVO GERAL.....	30
3.2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30

<b>3.2.2. METODOLOGIA</b> .....	31
<b>3.2.3. ATIVIDADES A REALIZAR</b> .....	31
<b>3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b> .....	34
<b>3.2.5. CALENDARIZAÇÃO</b> .....	35
<b>3.2.6. RECURSOS</b> .....	35
<b>3.2.6.1. RECURSOS HUMANOS.</b> .....	35
<b>3.2.6.2. RECURSOS MATERIAIS.</b> .....	36
<b>3.3. IMPLEMENTAÇÃO</b> .....	36
<b>3.4. AVALIAÇÃO</b> .....	46
<b>3.4.1. AVALIAÇÃO DO DIAGNÓSTICO</b> .....	47
<b>3.4.2. AVALIAÇÃO DO PROCESSO</b> .....	51
<b>3.4.3. AVALIAÇÃO FINAL</b> .....	52
<b>CONCLUSÕES</b> .....	60
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	63
<b>ANEXOS</b> .....	68
<b>ANEXO A</b> – Folhas de Presença no Estágio .....	68
<b>ANEXO B</b> – Estrutura das Aldeias de Crianças SOS .....	73
<b>ANEXO C</b> – <i>Emojis</i> para a atividade “A Mímica das Emoções” .....	74
<b>Anexo D</b> – Enunciado para a Atividade “Como te sentirias se...?” .....	75
<b>ANEXO E</b> – “A Caixa dos Medos” .....	76
<b>ANEXO F</b> - “O Tabuleiro das Emoções” .....	77
<b>ANEXO G</b> – Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA) .....	78
<b>ANEXO H</b> - Cronograma do Projeto .....	79
<b>ANEXO I</b> – Registos fotográficos da atividade “A mímica das Emoções” .....	80
<b>ANEXO J</b> - “A Roda das Soluções”.....	81
<b>ANEXO K</b> - Registos fotográficos do resultado final da atividade "A Flor da Nossa União".....	82
<b>ANEXO L</b> – Registo Fotográfico dos desenhos dos participantes na atividade	

“Dinâmica das Cores” .....	83
<b>ANEXO M</b> - Registos fotográficos da atividade "É Hora de te Colocares no Lugar do Outro" .....	84
<b>ANEXO N</b> - Registos fotográficos da atividade "Dinâmica Teia de Aranha .....	85
<b>ANEXO O</b> – Pedido de Autorização do Instrumento ERICA .....	86
<b>ANEXO P</b> – Consentimento de autorização para a utilização do ERICA .....	87

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Dados sociodemográficos dos participantes .....	47
<b>Tabela 2</b> - Estatísticas descritivas relativamente à idade dos participantes .....	47
<b>Tabela 3</b> - Medidas de dispersão da subescala “Controlo Emocional” – Momento 1...48	
<b>Tabela 4</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Controlo Emocional” – Momento 1 .....	48
<b>Tabela 5</b> - Medidas de dispersão da subescala “Autoconsciência Emocional” – Momento 1 .....	49
<b>Tabela 6</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Autoconsciência Emocional” – Momento 1 .....	49
<b>Tabela 7</b> - Medidas de dispersão da subescala “Responsividade Situacional” – Momento 1 .....	50
<b>Tabela 8</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Responsividade Situacional” – Momento 1 .....	50
<b>Tabela 9</b> - Medidas de dispersão da subescala “Controlo Emocional” – Momento 2...53	
<b>Tabela 10</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Controlo Emocional” – Momento 2 .....	53
<b>Tabela 11</b> - Medidas de dispersão da subescala “Autoconsciência Emocional” – Momento 2 .....	54
<b>Tabela 12</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Autoconsciência Emocional” – Momento 2.....	55
<b>Tabela 13</b> - Medidas de dispersão da subescala “Responsividade Situacional” – Momento 2 .....	56
<b>Tabela 14</b> - Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Responsividade Situacional” – Momento 2.....	56
<b>Tabela 15</b> - Medidas de dispersão das subescala e escala – Momento 1 vs. Momento 2 .....	57

<b>Tabela 16</b> - Estatísticas Descritivas do Momento 1 e do Momento 2 .....	58
<b>Tabela 17</b> - Diferenças observadas entre as medições antes e depois da implementação das atividades .....	58
<b>Tabela 18</b> – Significância das diferenças observadas .....	59

## INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge no âmbito do estágio do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu. O mesmo decorreu numa Casa de Acolhimento, mais propriamente na Aldeia de Crianças SOS da Guarda que acolhe crianças e jovens com medida de promoção e proteção aplicada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou pelo Tribunal.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, reconhece a criança como um ser autónomo de direitos, pelo qual deve ser assegurado o seu desenvolvimento integral através da efetivação dos mesmos (Almeida et al., 2021). É à família a quem compete a promoção dos direitos da criança, bem como assegurar a sua proteção, constituindo-se, desta forma, um elemento crucial no seu desenvolvimento emocional e social (Bowlby, 1988, citado por Mota et al., 2017). No entanto, nem sempre isso acontece, e é no seio familiar que, por vezes, a criança vivencia situações de grande vulnerabilidade, onde os seus direitos são postos em causa, afetando o seu bem-estar (Almeida et al., 2021; Siqueira, Betts, & Dell'Aglio, 2006, citado por Mota et al., 2017).

Deste modo, surge o acolhimento residencial como uma resposta social que visa a prestação de cuidados e a satisfação das necessidades da criança e jovem de forma adequada, tal como expresso na Lei n.º 147/99 e no Decreto-Lei n.º 164/2019, de modo a garantir-lhes as condições apropriadas de acolhimento, promovendo, assim, o seu bem-estar e desenvolvimento (Munson & McMillen, 2009, citado por Oliveira, 2021).

No entanto, dadas as vivências das crianças e jovens em acolhimento, estas tendem a apresentar um desajuste nas suas competências pessoais, sociais e emocionais, pelo que o acolhimento residencial deve-se tornar num espaço promotor dessas mesmas competências. Assim, surge a importância de promover a inteligência emocional em contexto de acolhimento, dado que essa promoção parece facilitar o ajustamento social das crianças e jovens, sendo as mesmas capazes de identificar e gerir as suas emoções mais facilmente, dando respostas socialmente mais adequadas (Oliveira, 2021).

O Estágio proporcionou à estagiária a aquisição e o aperfeiçoamento de práticas profissionais, de modo que conseguiu aplicar conhecimentos e competências adquiridas durante o curso, desenvolvendo, assim, competências pessoais e sociais fundamentais no trabalho social. No decorrer do mesmo, a estagiária implementou um projeto de estágio de acordo com as necessidades. Assim, o mesmo foi orientado para a promoção da inteligência emocional, através do reconhecimento e gestão das emoções

individuais, de maneira a contribuir para o bem-estar de cada criança e jovem, bem como para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. O Estágio teve o seu início no dia 02 de dezembro de 2021 e o seu término no dia 29 de abril de 2022, perfazendo um total de 600 horas no local de estágio (Anexo A).

Por fim, o relatório final vai estar dividido em três grandes partes. A primeira parte estará subdividida em três capítulos, sendo que no primeiro será realizado um breve enquadramento sobre o sistema de promoção e proteção em Portugal, mais especificamente sobre a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e sobre a medida de acolhimento residencial; no segundo capítulo será feita uma caracterização das Aldeias de Crianças SOS pelo Mundo, onde será abordado o conceito de qualidade no acolhimento, bem como alguns fatores que influenciam essa mesma qualidade, fatores estes presentes no modelo de acolhimento das Aldeias de Crianças SOS, e por fim, o último capítulo será destinado à importância de promover a inteligência emocional no acolhimento residencial. Na segunda parte será realizado um breve enquadramento da Aldeia de Crianças SOS da Guarda, incluindo algumas atividades desenvolvidas pela instituição, nas quais a estagiária pôde participar durante o período de estágio. Na terceira e última parte será apresentado o Projeto de Estágio desenvolvido na instituição, englobando as quatro fases inerentes à elaboração de um projeto social, tais como: o diagnóstico, o planeamento, a implementação e a avaliação.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. SISTEMA DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO EM PORTUGAL**

#### **1.1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL**

Em Portugal, o modelo de proteção de crianças e jovens tem por base a publicação da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, conhecida como a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), que visa a promoção e a proteção das crianças e jovens em situação de perigo, de maneira a garantir o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral e saudável, tal como exposto no seu artigo 1.º. Segundo o n.º 1 do seu artigo 3.º, sempre que exista uma ameaça para a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais, ou os adultos responsáveis pelos mesmos, reajam ao perigo de forma a removê-lo adequadamente, existe legitimidade para se proceder à intervenção para a promoção dos seus direitos e proteção.

A LPCJP preconiza que a intervenção para promoção de direitos e de proteção das crianças e jovens em situação de perigo é da competência das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, das CPCJ e dos Tribunais e que se deve pautar pelos princípios orientadores contemplados no seu artigo 4.º, sendo eles: o interesse superior da criança e jovem; a privacidade; a intervenção precoce; a intervenção mínima; a proporcionalidade e atualidade; a responsabilidade parental; o primado da continuidade das relações psicológicas profundas; a prevalência da família; a obrigatoriedade da informação; a audição obrigatória e participação e a subsidiariedade.

O último princípio é estruturante da intervenção, significando que esta deve ser realizada de forma sucessiva. Assim, quando a família se revela incapaz de assegurar os cuidados necessários à criança e jovem, surgem numa primeira linha, as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, às quais compete avaliar, diagnosticar e encontrar estratégias de intervenção, de modo a diminuir ou remover os fatores de risco diagnosticados (alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 7.º da LPCJP), devendo haver um consenso por parte dos responsáveis pela criança e jovem (n.º 3 do artigo 7.º da LPCJP), bem como a não oposição desde que com idade igual ou superior a 12 anos (artigo 10.º da LPCJP). Quando estas entidades não conseguem atuar de forma suficiente, compete à CPCJ a intervenção (artigo 8.º da LPCJP), que atua com o propósito de prevenir ou eliminar as situações de perigo em que a criança e jovem se encontram, promovendo, assim os seus direitos (n.º 1 do artigo 12.º da LPCJP), sendo que para esta poder intervir é necessário o consentimento de ambos os progenitores, do representante legal ou da pessoa que detenha a guarda (n.ºs 1 e 2 do artigo 9.º da

LPCJP) e a não oposição da criança e jovem com idade igual ou superior a 12 anos (artigo 10.º da LPCJP). Em última instância, quando nenhuma das anteriores consegue atenuar e/ou eliminar o perigo em que a criança ou jovem se encontra, cabe ao tribunal intervir, assegurando a sua proteção. No entanto, o sistema envolve a comunidade e responsabiliza-a pela proteção e promoção dos seus direitos, sempre que a família não lhe consiga assegurar o seu bem-estar (Almeida et al., 2021).

Por último, é da competência da CPCJ e do Tribunal a aplicação das medidas de promoção e proteção, que tem como objetivos: remover o perigo em que a criança e jovem se encontra; garantir-lhes as condições necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento integral e, por fim, proporcionar às vítimas de exploração e/ou abuso, a sua recuperação física e psicológica, tal como o exposto no artigo 34.º da LPCJP. Logo, e de acordo com os n.ºs 1 e 2 do artigo 35.º do mesmo diploma legal, estas medidas podem ser exercidas em meio natural de vida, nomeadamente as medidas de apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida, ou em regime de colocação, como é o caso da medida de acolhimento familiar e do acolhimento residencial. A medida de confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção é considerada a executar em meio natural de vida no primeiro caso, e no regime de colocação nos outros dois casos, como explanado no n.º 3 do mesmo artigo.

### **1.1.2. O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

O Acolhimento Residencial tem lugar em casa de acolhimento e consiste na colocação da criança e jovem aos cuidados de uma entidade, sendo por isso, necessário a aplicação de uma medida de promoção e proteção que contenha um acordo de promoção e proteção consentido e aceite tanto pela criança e jovem (se esta tiver idade igual ou superior a 12 anos) como pela sua família, tal como exposto na LPCJP (Almeida et al., 2021).

Assim, as casas de acolhimento devem possuir instalações e equipamentos apropriados, bem como recursos humanos capacitados e permanentes, com o intuito de garantir à criança e jovem a satisfação das suas necessidades físicas, psíquicas, emocionais, educacionais e sociais, proporcionando o seu bem-estar e desenvolvimento integral e promovendo a sua integração em contexto sociofamiliar tranquilo e seguro (n.ºs 1 e 2 do artigo 49.º da LPCJP). Segundo o disposto no n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, as casas de acolhimento estruturam-se consoante as características e necessidades de cada residente, podendo organizar-se em unidades residenciais e/ou unidades residenciais especializadas. Estas últimas podem dividir-se

em unidades para resposta a situações de emergência, para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica e em unidades de apoio e promoção da autonomia (n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 164/2019).

Em outubro de 2019 foi publicado o Decreto-Lei n.º 164/2019, que determina a execução da medida de acolhimento residencial, pelo qual se esperava há muitos anos, desde a aprovação da LPCJP. Este diploma legal vem reforçar a necessidade de se promover um acolhimento residencial qualificado e de qualidade às crianças e jovens acolhidas, composto por equipas técnicas competentes para o efeito e por equipas educativas que garantam a prestação de cuidados necessários e adequados, tendo em conta as necessidades específicas de cada residente (Almeida et al., 2021).

A aplicação da medida de acolhimento residencial deve respeitar os princípios orientadores enunciados no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, tal como: a individualização; a adequação da intervenção às necessidades específicas de cada criança e jovem e ao contexto familiar; a normalização, possibilitando que o seu dia-a-dia seja o mais idêntico ao de outra da mesma faixa etária; a sua participação e audição em todo o processo e nas decisões que lhe dizem respeito, consoante a sua idade e o grau de maturidade; a privacidade, devendo ser respeitada a sua intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada; a intervenção diligente, isto é, a intervenção deve ser eficaz e eficiente, dando resposta às suas verdadeiras necessidades e da sua família; a preservação dos vínculos parentais e fraternos; a corresponsabilização da família de origem e a colaboração interinstitucional (Almeida et al., 2021).

Em Portugal, no ano 2020, existiam 6.706 crianças e jovens em situação de acolhimento, mas a maioria destas encontravam-se em casas de acolhimento generalista (5.787, 86,3%), mais especificamente na resposta Lar de Infância e Juventude (3.903, 58,2%) e Centro de Acolhimento Temporário (1.836, 27,4%). Neste âmbito, comparando os dados com o ano 2019, destaca-se a diminuição de crianças e jovens acolhidas nas respostas Lar de Infância e Juventude e Centro de Acolhimento Temporário, e um aumento na resposta Lar de Infância e Juventude Especializado, Apartamento de Autonomização e Acolhimento de Emergência (Instituto da Segurança Social, I.P [ISS], 2021). Ainda que estes dados revelem uma evolução positiva, significando a valorização das necessidades específicas de cada criança e jovem, os números em Acolhimento Familiar continuam a preocupar, uma vez que o aumento tem sido pouco ou nada significativo, contrariando as evidências científicas sobre o impacto do Acolhimento Residencial e o reconhecimento que é dado ao Acolhimento Familiar noutros países (Delgado & Gersão, 2018, citado por Almeida et al., 2021).

## **1.2. ALDEIAS DE CRIANÇAS SOS PELO MUNDO**

### **1.2.1. A SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO**

As Aldeias de Crianças SOS tiveram a sua origem após a 2ª Guerra Mundial, no ano de 1949, onde inúmeras crianças e jovens ficaram órfãs e totalmente desprotegidas, realidade essa que Hermann Gmeiner, médico austríaco e órfão de mãe desde muito novo, decidiu contornar (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

Dada a sua participação como soldado na Rússia e como forma de ultrapassar essas memórias (SOS Children's Villages, n.d.), resolveu juntar um grupo de mães viúvas e solteiras com crianças órfãs (Fragoso, 2018). Com o propósito de proporcionar a essas crianças o direito a crescer numa família e numa casa própria, Hermann Gmeiner, com cerca de 40 dólares americanos fundou a 25 de abril de 1949 a Associação das Aldeias de Crianças SOS<sup>1</sup>, resultando na criação da primeira Aldeia de Crianças SOS em Imst, na Áustria (Fragoso, 2018; SOS Children's Villages, n.d.).

Dois anos depois, esta Aldeia de Crianças SOS acolhia cerca de quarenta crianças vindas de toda a Áustria e contava com a colaboração de inúmeras pessoas com vontade de contribuir para o seu bem-estar e educação. Ao invés das outras instituições públicas, onde as crianças e jovens partilhavam dormitórios e refeitórios gigantes, na Aldeia distribuir-se-iam em casas de pequena dimensão onde todos os cuidados eram assegurados por uma Mãe S.O.S, com formação para desenvolver esse papel, criando, assim, um verdadeiro ambiente familiar (Fragoso, 2018).

A partir daí, o trabalho desempenhado pelas Aldeias de Crianças SOS tiveram o merecido reconhecimento e a ideia do fundador começou-se a espalhar para lá da Europa. A primeira não europeia foi fundada no ano de 1963, em Daegu na Coreia do Sul. Depois foi na África e na América do Sul que começaram a aparecer as Aldeias Infantis SOS (Fragoso, 2018; SOS Children's Villages, n.d.).

Em Portugal, a Associação das Aldeias de Crianças SOS foi fundada em 1964 por Maria do Céu Mendes Correia e Palmira Cabrita Matias, duas jovens que demonstravam preocupação pelos problemas sociais existentes no nosso país, mais especificamente por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nesse mesmo ano, foi aprovado os "Estatutos da Associação das Aldeias de Crianças SOS de Portugal" e é aceite também o acolhimento conjunto de ambos os géneros na mesma casa de acolhimento (Aldeias de Crianças SOS, n.d.), estabelecendo-se como a

---

<sup>1</sup> A sigla SOS está presente no nome da Associação desde a sua origem, significando Societas Socialis.

primeira instituição em Portugal a acolher na mesma casa de acolhimento, crianças e jovens tanto do sexo feminino como do sexo masculino.

Em 1967 foi inaugurada a primeira Aldeia de Crianças SOS com três casas SOS, em Bicesse, no concelho de Cascais. No seu 5º aniversário, foram fundadas mais seis novas casas SOS, contando com a presença de Hermann Gmeiner. A segunda Aldeia de Crianças SOS é inaugurada no ano de 1980, na localidade de Gulpilhares em Vila Nova de Gaia e passado 6 anos é inaugurada a terceira Aldeia de Crianças SOS na cidade da Guarda (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

Em 2005, é atribuída a distinção de “Grande Oficial da Ordem de Mérito” à fundadora Maria do Céu Correia pelo Presidente da República Jorge Sampaio. Já, em 2007, a Associação recebe também o Prémio Gulbenkian de Beneficência. Em 2012 deu-se início ao Programa de Fortalecimento Familiar em Rio Maior, em 2013 na Guarda, em 2015 em Oeiras e, por fim, em 2021 em Vila Nova de Gaia (Aldeias de Crianças SOS, n.d.). Atualmente, este programa apoia 351 crianças e jovens<sup>2</sup>, operacionalizando-se através da resposta social Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental com formalização de um acordo de cooperação com o Instituto da Segurança Social (Aldeias de Crianças SOS, 2021b).

Em 2021, deu-se início da Equipa de Intervenção Comunitária para Jovens Estrangeiros Não Acompanhados e a 25 de março de 2022 foi celebrado um novo acordo de cooperação com a Segurança Social, para a resposta social Apartamento de Autonomização em Lisboa, com capacidade para 5 jovens, com vista a apoiá-los na transição para a vida adulta (Aldeias de Crianças SOS, 2022b).

Hoje em dia, as Aldeias de Crianças SOS estão presentes em 137 países e territórios (Aldeas Infantiles SOS, n.d.), tendo como foco cinco áreas prioritárias: a proteção, a prevenção, a saúde, a educação e, por fim, a emergência (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

#### **1.2.1.1. OS PRINCÍPIOS SUBJACENTES À INTERVENÇÃO.**

As Aldeias de Crianças SOS tem como objetivo primordial acolher e proteger crianças e jovens que foram retirados do seu meio familiar, garantindo-lhes um ambiente familiar tranquilo, bem como a formação humana, moral e ética que lhes permita tornarem-se adultos capacitados, facilitando a sua integração na comunidade (Aldeias de Crianças SOS, 2017). Este objetivo concretiza-se através da prática de quatro

---

<sup>2</sup> Informação disponibilizada na Formação Raízes dinamizada pela Direção Nacional de Programa da Associação das Aldeias de Crianças SOS.

princípios que estão na base do trabalho que é realizado pelas Aldeias de Crianças S.O.S pelo mundo, sendo eles: a *segurança afetiva*, uma vez que em cada casa SOS existe uma cuidadora que se dedica às crianças e jovens acolhidas, sendo possível reencontrar um ambiente reparador de cariz familiar; os *irmãos*, as Aldeias de Crianças SOS priorizam o acolhimento conjunto de fratria na mesma casa de acolhimento, evitando assim a sua separação, vivendo na casa SOS “rapazes e raparigas de diferentes idades, desde o bebé ao jovem”; o *lar familiar*, já que cada casa SOS deve estar organizada de maneira a garantir um ambiente familiar securizante e reparador, para que cada um possa recompor-se psicologicamente, emocionalmente e fisicamente dos traumas vividos; e por fim, a *abertura ao mundo exterior*, uma vez que todos frequentam os serviços da comunidades (e.g., escolas) e participam nas atividades dinamizadas pela mesma, procurando-se a sua integração no meio envolvente (Aldeias de Crianças SOS, 2017).

### **1.2.2. O CONCEITO DE QUALIDADE NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

Nos últimos anos, a qualidade no acolhimento residencial e a sua adequação às necessidades das crianças e jovens tem vindo a constituir-se como uma preocupação em Portugal, pelo que as casas de acolhimento foram alvo de várias mudanças ao nível da estrutura e do funcionamento, passando a Segurança Social a exercer um maior controlo e monitorização sobre estas instituições. Em 2007, foi implementado o Plano DOM - Desafios, Oportunidades e Mudanças, que tinha como finalidade colocar em prática medidas de qualificação nos Lares de Infância e Juventude com vista à melhoria da promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens, educando-os para a cidadania e a desinstitucionalização em tempo útil. Em 2011, face à crise económica e às limitações financeiras, o mesmo terminou e, em 2012, surgiu o Plano SERE + (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, Mais), dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Plano DOM (Rodrigues et al., 2013).

O conceito de “qualidade” no acolhimento é complexo e dinâmico que remete não só para a adequação das características da casa de acolhimento às necessidades dos residentes (Rodrigues, Barbosa-Ducharne & Del Valle, 2015, citado por Rodrigues et al., 2016), mas também para o serviço que lhes é prestado, atendendo às suas características individuais (Rodrigues et al., 2013; Rodrigues et al., 2016). Assim, a qualidade está relacionada ao “ajustamento psicológico, bem-estar, autoestima e satisfação com a vida experienciados pelas crianças e jovens acolhidos” (Rodrigues, 2018, p. 46).

Neste contexto, é impossível separar os conceitos de “qualidade” e “avaliação”

(Rodrigues et al., 2016), sendo que para se proceder à avaliação da qualidade dos serviços prestados pela casa de acolhimento, importa responder às perguntas “O que é que funciona melhor e para quem?”, “Como?” e “Porquê?” (Palareti y Berti, 2009, citado por Rodrigues et al., 2013, p. 18), permitindo entender a relação entre a intervenção desenvolvida e os resultados obtidos (Rutter, 2000, citado por Rodrigues et al., 2013). Porém, é necessário recolher diferentes tipos de informação (Calheiros et al., 2011, citado por Rodrigues et al., 2013), para que seja possível verificar a adequação ou inadequação dos serviços prestados, de forma a desenvolver serviços mais adequados face às necessidades reais de cada criança e jovem (Rodrigues et al., 2013; Rodrigues, 2018).

Atualmente, a LPCJP e o Decreto-Lei n.º 164/2019 impõem que as casas de acolhimento apresentem níveis de qualidade adequados e ajustados aos residentes (Martins, 2005a, citado por Rodrigues et al., 2013), devendo estabelecer-se como um modelo familiar em articulação com um modelo terapêutico (Almeida et al., 2021) e especializado, afastando-se do modelo institucional (Rodrigues et al., 2013), onde se proporcione uma relação afetiva do tipo familiar, rotinas adequadas, personalizadas e individualizadas, promovendo a integração na sociedade (artigo 53.º da LPCJP), de maneira a reduzir o estigma existente e possibilitando que o dia-a-dia da criança e jovem seja o mais semelhante ao de outra da mesma faixa etária (Leal et al., 2020).

Aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 164/2019, no prazo de 90 dias, deveria ter sido publicada a regulamentação que determina as condições de instalação, organização e funcionamento das casas de acolhimento, tal como expresso no artigo 34.º do mesmo diploma legal. Só que, até ao dia de hoje, ainda não foi publicada, permitindo que aspetos fundamentais da sua organização e funcionamento permaneçam em aberto e, por consequência com lacunas, afetando a qualidade do acolhimento (Leal et al., 2020).

Em síntese, é certo que a procura pelos cuidados de qualidade no acolhimento residencial está longe do seu propósito, havendo um caminho longo a percorrer (SOS Children’s Villages International, 2020), mas importa não esquecer a proteção que as crianças e jovens em acolhimento exigem, devendo estabelecer-se como um lugar capaz de lhes curar as feridas do passado, apoiando-os na forma como viverão o presente (Rodrigues et al., 2013).

### **1.2.3. FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

#### **1.2.3.1. A ESTRUTURA DA CASA DE ACOLHIMENTO.**

A estrutura e a dimensão das casas de acolhimento devem ser de dimensão reduzida (Almeida et al., 2021), o mais semelhante ao de uma casa de família (Rodrigues et al., 2013), seguindo como pressuposto o modelo familiar e o princípio da normalização (alínea c), artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 164/2019; Rodrigues et al., 2013). Em Portugal, o artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, estabelece que cada uma possa acolher até 15 crianças e jovens por unidade residencial, de forma que se consiga assegurar um “funcionamento mais familiar e favorecendo as relações de vinculação com adultos de referência” (Almeida et al., 2021, p. 115). No entanto, continuam a existir alguns constrangimentos na aplicação deste modelo, observando-se problemas estruturais na maioria delas (tamanho e arquitetura), bem como a resistência dos responsáveis pela sua gestão à mudança na organização e no funcionamento das mesmas. As questões económicas também dificultam a adoção do modelo, uma vez que unidades mais pequenas implicam custos mais elevados (Rodrigues et al., 2013).

Em casas de acolhimento de dimensão maior, as crianças e jovens partilham diariamente o espaço e as rotinas com um elevado número de crianças e jovens, impedindo que os cuidadores conheçam as suas necessidades específicas, impossibilitando-as de usufruir de um ambiente que satisfaça as suas necessidades individuais (Rodrigues & Barbosa-Ducharne, 2017, citado por Rodrigues, 2018), contrariando o princípio da individualização (alínea a), artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 164/2019). Assim, verifica-se a concordância entre a maioria dos investigadores, considerando que as casas de acolhimento de menor dimensão satisfazem de forma mais satisfatória as necessidades dos residentes (Rodrigues et al., 2013; Rodrigues et al., 2016).

Na literatura, um dos aspetos que influencia negativamente o sentimento de satisfação com o contexto de acolhimento residencial é a dimensão da casa de acolhimento (Delap, 2011, citado por Rodrigues, 2018), sendo o elevado número de crianças e jovens acolhidas por instituição, um fator que na sua própria opinião é prejudicial ao seu bem-estar (Carvalho & Manita, 2010). Segundo um estudo desenvolvido por Rodrigues et al. (2016), verificou-se que os jovens acolhidos em casas de acolhimento de menor dimensão e os do sexo masculino, tendem a avaliar de forma mais satisfatória a qualidade destas, comparativamente aos acolhidos nas de dimensão maior, bem como os do sexo feminino. Portanto, a dimensão e um número de

cuidadores reduzido, poderá ter impacto no funcionamento institucional, bem como nas opiniões das crianças e jovens acolhidas no que à sua qualidade diz respeito (Carvalho & Manita, 2010; Rodrigues et al., 2016), uma vez que um número adequado de cuidadores permitirá um acompanhamento mais próximo, garantindo uma “actuação em moldes próximos dos da família” (Carvalho & Manita, 2010, p. 3333).

Para terminar, é essencial que se continue a investir na qualidade das instalações e funcionamento das casas de acolhimento, onde se dê particular importância às necessidades específicas de cada residente, proporcionando-lhes uma rotina semelhante à do ambiente familiar (e.g.: acesso a todas divisões, participação na vida doméstica), potenciador de relações de referência reparadoras (Aldeias de Crianças SOS, 2021a), na medida em que podem estar na origem de maiores níveis de autoestima e bem-estar (Rodrigues et al., 2016).

#### **1.2.3.2. A RELAÇÃO DA CRIANÇA E JOVEM COM OS PROFISSIONAIS.**

Os recursos humanos são essenciais para o funcionamento de qualquer organização e o acolhimento residencial não é exceção, pelo que devem ser qualificados para desempenharem as funções para as quais foram destacados, assim como devem possuir qualidades que assegurem o desenvolvimento de uma relação positiva com as crianças e jovens acolhidas (Alberto, 2021).

Em consequência, os profissionais devem estar preparados para encarar a realidade dos jovens acolhidos, desenvolvendo competências técnicas, mas também pessoais, de maneira a dar a resposta que estas exigem e merecem (Mota & Matos, 2015). Porém, a falta de formação, a rotatividade existente e a falta de cuidadores face ao número elevado de residentes, parecem dificultar o estabelecimento de vínculos saudáveis e estáveis (Calheiro & Patrício, 2014, citado por Mota & Matos, 2015).

No acolhimento residencial, os cuidadores não podem e nem devem ocupar o lugar dos progenitores, ainda que seja importante que estes se tornem em figuras de referência (Martín, 2012), visto que a qualidade das relações desenvolvidas durante o mesmo, podem favorecer o processo de adaptação dos jovens, promovendo, assim, o seu bem-estar e resiliência (Mota & Oliveira, 2020; Martín, 2012; Drapeau et al., 2007, citado por Mota & Matos, 2015). Assim, os profissionais são elementos fundamentais no desenvolvimento afetivo das crianças e jovens acolhidas, estabelecendo-se como o maior suporte no decorrer do acolhimento, mas também no momento da saída (Siqueira et al., 2009, citado por Mota & Oliveira, 2020).

Os jovens, no acolhimento, podem construir relações emocionais significativas, minimizando os fatores de risco associados a essa transição (Gonçalves & Camarneiro,

2018). Assim, o desenvolvimento destes é influenciado pelos profissionais que se tornam figuras de referência, uma vez que ao darem respostas de qualidade ao nível pessoal, emocional e social, proporcionam-lhes um desenvolvimento mais adaptativo (Mota e Matos, 2010, citado por Gonçalves & Camarneiro, 2018).

Os cuidadores, à medida que se vão tornando figuras significativas para as crianças e jovens, vão estabelecendo-se como “fontes de segurança”, conseguindo promover o seu desenvolvimento afetivo, desempenhando um papel crucial na adaptação ao contexto institucional, pelo que é necessário realçar a importância das relações criadas entre profissionais e residentes (Mota & Matos, 2016, citado por Rodrigues, 2018, p. 73).

Portanto, a relação entre criança/cuidador deve assentar no diálogo e compreensão, em que o cuidador deve demonstrar verdadeira preocupação pelos assuntos da vida da criança e jovem, utilizando a escuta ativa e revelando capacidades que lhe permitam “enquadrar o comportamento e reações da criança ou jovem numa perspetiva terapêutica” (Huefner, 2018, citado por Rodrigues, 2018, p. 75), sendo este capaz de lhes promover competências de autorregulação emocional, ao passo que vai construindo com elas uma relação de confiança (Rodrigues, 2018), tornando-se essencial para o seu bem-estar (Martín, 2012).

#### **1.2.3.3. A RELAÇÃO DA CRIANÇA E JOVEM COM A SUA FAMÍLIA.**

O acolhimento residencial prevê, sempre que possível, o regresso da criança e jovem à sua família de origem ou ao seu meio natural de vida, tal como explanado no n.º 2 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, pelo que, no decorrer do acolhimento, importa apoiar os progenitores, fortificando e promovendo as suas competências pessoais e parentais necessárias ao bem-estar dos menores, melhorando, assim, as interações familiares (Arizmendi & Almeida, 2019). Desta forma, existe a necessidade de formar os profissionais para a intervenção com as famílias, incluindo para a reunificação familiar, dotando os progenitores de competências parentais e sociais (Arizmendi & Almeida, 2019), para que quando a criança e jovem regresse, tenha um ambiente familiar securizante, capaz de lhe proporcionar os recursos necessários para o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Remetendo, ainda, para o Decreto-Lei n.º 164/2019, importa fazer alusão ao princípio orientador presente na alínea g) do artigo 4.º e ao direito da criança e jovem expresso na alínea m) do n.º 1 do artigo 21.º, que salientam a importância da manutenção dos contactos e visitas da família à criança e jovem acolhida, promovendo, assim, as relações afetivas estruturantes para o seu desenvolvimento, quer seja com a

sua família nuclear, quer seja com pessoas com quem tenha relações de afeto significativas, salvo se o seu superior interesse o desaconselhar (Leal et al., 2020). No entanto, quando o projeto de vida é a reunificação familiar, a intervenção não se pode focar somente na manutenção do relacionamento parental, sendo importante que os profissionais adotem práticas que consistam numa “inclusão progressiva e continuada das famílias”, inculcando responsabilidades que deem visibilidade à mesma, como a sua participação em consultas médicas, assuntos escolares, compras de vestuário, entre outros (Leathers, 2002, citado por Arizmendi & Almeida, 2019, p. 77).

Porém, as crianças e jovens em acolhimento consideram a falta de dedicação no estabelecimento de um relacionamento positivo e saudável com a sua família e a insuficiente intervenção com a família, aspetos negativos do acolhimento (Prada et al., 2007, citado por Rodrigues et al., 2018). Ainda que tenham sido os problemas da família que levaram ao acolhimento, o seu envolvimento na intervenção é um fator essencial para se obter resultados satisfatórios a longo prazo (Join-Lambert et al., 2014, citado por Rodrigues, 2018). Desta forma, importa perceber que a separação do seu ambiente familiar, não implica, necessariamente, romper os vínculos afetivos com a sua família, mas sim assegurar a proteção dos menores (Martín, 2012).

Num estudo realizado por Arizmendi & Almeida (2019), os profissionais participantes, acreditam que as visitas das famílias contribuem positivamente para a intervenção que é realizada junto da criança e jovem, mencionando que auxiliam na responsabilização das próprias, ainda que, passado alguns contactos, possam cair na rotina. Os mesmos, afirmam que os contactos com a família contribuem para o seu bem-estar, pese embora possam ser um “recurso ambíguo e até paradoxal pelas repercussões não controláveis no estado emocional da criança”, uma vez que o momento do contacto/visita pode ser ou não repleto de aspetos positivos (Arizmendi & Almeida, 2019, p. 83).

Todavia, a falta de profissionais nas casas de acolhimento poderá impedir um “acompanhamento mais aprofundado, de aconselhamento e apoio de cariz psico e socioeducativo”, traduzindo-se, em “mecanismos de supervisão”, isto é, são diagnosticadas mais facilmente as falhas, ao invés de se apoiar e investir no desenvolvimento de recursos pessoais dos progenitores (Arizmendi & Almeida, 2019, p. 86).

Posto isto, torna-se evidente a importância de uma “abordagem colaborativa” com as famílias de origem das crianças e jovens, sendo a manutenção dos vínculos fraternos e filiais, um direito expresso ao longo do Decreto-Lei n.º 164/2019, caso o seu

superior interesse assim o determine (Aldeias de Crianças SOS, 2021a).

#### **1.2.3.4. ACOLHIMENTO DE IRMÃOS.**

O papel da fratria no acolhimento residencial e o seu benefício no desenvolvimento e no bem-estar dos irmãos é reconhecido na alínea g) do artigo 4.º e na alínea l) do artigo n.º 21 do Decreto-Lei n.º 164/2019 (Leal et al., 2020). Neste sentido, não separar irmãos pode constituir-se como um fator de adaptação ao contexto residencial, uma vez que a partilha e/ou semelhança de experiências irá gerar um sentimento de pertença, desempenhando, também, um papel de proteção face à presença de sintomas psicopatológicos (Miron, Sujan, & Middleton, 2013, citado por Mota et al., 2017).

Acolher irmãos na mesma casa de acolhimento contribui para a redução de problemas emocionais e comportamentais (Herrick e Piccus, 2005, citado por Mota et al., 2017), dado que a existência de um relacionamento saudável entre a fratria, podem ser cruciais para o desenvolvimento emocional e de sentimentos de segurança (Miron et al., 2013, citado por Mota et al., 2017), bem como pode minimizar os danos causados pela separação familiar (Sen y Broadhurst, 2011, citado por Martín & Márquez, 2015).

Contudo, num estudo desenvolvido Mota et al. (2017), verificou-se que numa relação entre irmãos marcada pela dominância, existe um deles que tende a assumir um comportamento mais submisso, sentindo-se dependente desta relação, pelo que, nestas situações, o acolhimento conjunto de irmãos pode não ter um impacto tão positivo como é esperado (Rodrigues, 2018). Desta forma, uma relação da fratria marcada pela dominância, proximidade e intimidade, pode provocar sentimentos de vulnerabilidade emocional em ambos os irmãos (Mota et al., 2017).

Por fim, realça-se a importância de acolher irmãos na mesma casa de acolhimento, já que se revela crucial na saúde emocional da fratria (Mota & Matos, 2015b, citado por Mota et al., 2017), não esquecendo que “acolher irmãos em conjunto é proporcionar-lhes espaços, rotinas, proximidade e intimidade à semelhança do que teriam na família” (Leal et al., 2020, p. 8).

### **1.3. O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E A PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

#### **1.3.1. AS EMOÇÕES**

Foi no século XVI que apareceu o vocábulo “emoção”, adaptação da palavra *émouvoir* em francês, que significava “para agitar”, sendo que só surgiu na língua inglesa, no início do século XIX. Até ao momento, eram usadas expressões como

“paixões” ou “sentimentos morais” para expressar as emoções (Smith, 2015, citado por Moreira, 2022).

O conceito de emoção é dos mais difíceis de explicar (Dias et al., 2008), uma vez que “Toda a gente sabe o que é uma emoção, até lhe ser pedido para dar uma definição. Então, aí parece que ninguém sabe.” (Fehr & Russell, 1984, p. 464). Desta forma, a definição de emoção é complexa e multifacetada (Roazzi et al., 2011), não existindo, na literatura, nenhum consenso sobre a mesma (Moreira, 2022).

Assim, dois professores de psicologia, Dacher Keltner e James Gross definem emoção como “padrões de percepção, experiência, fisiologia, ação e comunicação, episódicos, com prazos relativamente curtos e de base biológica que ocorrem em resposta a desafios e oportunidades físicas e sociais específicas” (Keltner & Gross, 1999, p. 468, citado por Moreira, 2022, p. 17-18). No entanto, a definição de António Damásio parece bem mais simples, referindo que as emoções são “evocadas por estímulos reais ou imaginados que geram uma vasta gama de respostas fisiológicas, que por sua vez geram imagens mentais associadas a esses estados corporais” (Damásio, 1994, citado por Moreira, 2022, p. 18), ou seja, as emoções surgem quando um acontecimento, seja ele externo ou interno, alerta o indivíduo de que algo importante pode estar em causa (Rottenberg & Gross, 2007).

As emoções são, assim, “estados breves que surgem em resposta a um objeto ou evento” (Moreira, 2022, p. 18), aparentando ter um papel fundamental na “avaliação dos estímulos e na regulação de estados internos, mas também nas tendências específicas para a ação” (Scherer, 1987, citado por Rei, 2012, p. 3). Neste sentido, elas são fundamentais para a vida humana (Damásio, 1999, citado por Moreira, 2022), uma vez que funcionam como o “nosso sistema de vigilância privado”, estando em alerta ao que se passa no nosso interior e ao exterior, tendo a capacidade de reagir prontamente (Moreira, 2022, p. 20). Então, será que as emoções terão uma função adaptativa?

Ao longo dos anos, as funções das emoções têm sido estudadas de diversas formas (Calhoun & Solomon, 1984, citado por Moreira, 2022), existindo três grandes teorias. Numa primeira perspetiva, as emoções não possuem nenhuma função adaptativa, aliás são vistas como prejudiciais, dificultando a nossa vida pessoal e social. Ainda que, esta perspetiva nos parece “descabida”, na nossa sociedade ainda se mantém esse ideal, exemplo disso, é quando um progenitor diz ao seu filho que chorar é para os fracos e não para os homens (Moreira, 2022). Numa segunda perspetiva, as emoções já tiveram uma função adaptativa, porém já não estão adequadas ao ambiente (Buss et al., 1998, citado por Moreira, 2022). A última perspetiva é aquela que é a mais

apoiada pelos cientistas, defendendo que as emoções têm funções adaptativas, tal como tiveram no passado, considerando-as como “adaptações a problemas e que se ajustaram ao ambiente humano atual”, ainda que “nem sempre todas as ocorrências de uma emoção com todas as intensidades são adaptativas para determinado contexto” (Moreira, 2022, p. 21).

Por fim, é certo que as emoções são essenciais na nossa vida, uma vez que nos alertam para o ambiente que nos rodeia, preparam respostas comportamentais necessárias, auxiliam na tomada de decisão e facilitam as nossas interações sociais, apesar de poderem ser, também, prejudiciais, dependendo da sua intensidade e duração perante um determinado acontecimento (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2014).

### **1.3.2. A REGULAÇÃO EMOCIONAL**

Ao longo dos tempos, o conceito de “regulação emocional” tem sido alvo de diversos estudos, pelo que são várias as definições existentes, não havendo muita concordância sobre o que é ou o que não é e quais os seus efeitos (Rottenberg & Gross, 2007). O conceito de regulação emocional refere-se “às estratégias que as pessoas usam para influenciar a intensidade, duração e tipos de emoções que experienciam e que não experienciam” (Gross, 2015, citado por Moreira, 2022, p. 98), sendo que estas estratégias podem ser intencionais ou involuntárias (Moreira, 2022).

Segundo Thompson (1994), a regulação emocional consiste nos processos extrínsecos e intrínsecos, que são responsáveis por controlar, avaliar e alterar as reações emocionais, especificamente as suas características, de forma que o indivíduo consiga atingir os seus objetivos. Desta forma, a regulação emocional pode diminuir, manter ou aumentar a emoção, em função dos objetivos individuais (Gross & Thompson, 2007), influenciando as emoções que um indivíduo tem, quando as tem, bem como a forma como essas emoções são experienciadas e manifestas (Mauss et al., 2007; Rottenberg & Gross, 2007).

O processo de regulação emocional influencia a qualidade, a intensidade, a duração e as características dinâmicas das emoções, o que por consequência, dá cor à experiência emocional (Thompson, 1994). Este processo detém algumas características particulares, podendo este, ser automático ou controlado, consciente ou inconsciente, o que poderá ter impacto num ou mais momentos no processo originador da emoção; podendo ser, também, intrínseco (regulação emocional em si mesmo) ou extrínseco (regulação emocional no outro). No entanto, ainda que se pense que só as emoções negativas é que necessitam de ser reguladas (e.g., a raiva, a tristeza), o que é certo é

que as emoções positivas podem, também, ser reguladas (e.g., diminuir a felicidade perante os outros) (Gross & Thompson, 2007).

Posto isto, a forma como regulamos as emoções não pode ser classificada, a priori, como “boa” ou “má” (Thompson & Calkins, 1996, citado por Gross & Thompson, 2007), sendo importante que a estratégia adotada traga vantagens ao indivíduo (Rei, 2012). O que é certo, é que os processos de regulação emocional tanto podem ser utilizados para melhorar ou para piorar as situações, dependendo do contexto (Gross & Thompson, 2007), como também dos valores individuais e culturais de cada indivíduo (Rei, 2012), pelo que as estratégias usadas para regular as emoções podem ser vistas como adaptativas por uns e por outros não (Gross & Thompson, 2007).

### **1.3.3. A IMPORTÂNCIA DE PROMOVER A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO**

Aquando do acolhimento, como é normal, as crianças e jovens trazem consigo um conjunto de experiências, nomeadamente “relações inseguras com o contexto social e as figuras cuidadoras primárias” (Mota & Matos, 2018, p. 11), pelo que o acolhimento deve conseguir proporcionar-lhes uma mudança interna, quer ao nível emocional, quer ao nível comportamental ou social, de modo a recuperarem dos danos sofridos (Casa Pia de Lisboa, I.P., 2015). Assim, é certo que estas necessitam de experiências reparadoras, de modo que se consiga satisfazer as suas necessidades emocionais, comportamentais e sociais (Ward 2006, citado por Oliveira, 2021). Experiências essas que lhes possibilite alcançar uma “base segura de desenvolvimento físico e emocional, uma base alargada de uma comunidade de relacionamentos com outros (crianças, jovens e adultos), que partilhem o dar e receber da aprendizagem e desenvolvimento conjunto” (Ward, 2003, citado por Oliveira, 2021, p. 187).

Normalmente, as crianças e jovens acolhidas apresentam problemas emocionais e comportamentais (Burns et al., 2004, citado por Holden & Sellers, 2019), isto é, dificuldades na gestão do seu comportamento e das suas emoções (Casa Pia de Lisboa, I.P., 2015), devendo o acolhimento residencial proporcionar-lhes um ambiente terapêutico (James, 2011, citado por Holden & Sellers, 2019), promovendo oportunidades de crescimento e de desenvolvimento (Holden & Sellers, 2019). Assim, a promoção de competências surge como uma ação de prevenção que promove experiências reparadoras, onde as crianças e jovens podem encontrar estratégias para lidar com a vulnerabilidade, contribuindo, desta forma, para uma atitude mais resiliente (Oliveira, 2021).

Logo, é essencial que se invista no desenvolvimento de um adequado

comportamento social, de forma que estas crianças e jovens consigam enfrentar e dar resposta às exigências da sociedade, por meio de métodos que estimulem e aumentem a sua autoestima, aprimorando as suas capacidades de comunicação e de convívio. Neste sentido, surge a inteligência emocional como a capacidade de avaliar, expressar e regular as nossas emoções e as dos outros, bem como a capacidade de utilizar as emoções para resolver determinados problemas (Salovey e Mayer, 1990, citado por Ciarrochi et al., 2000). Ainda que existam diversas definições na literatura sobre inteligência emocional, todas elas são complementares umas às outras (Ciarrochi et al., 2000), sendo, no geral, caracterizada como a capacidade para conhecer e gerir as nossas próprias emoções e as emoções dos outros (Oliveira, 2021).

A inteligência emocional pode propiciar o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e emocionais, o que irá favorecer a criação e desenvolvimento de relações saudáveis, essenciais para o nosso bem-estar e para o bem-estar do outro, sendo o autoconhecimento e a empatia fatores fundamentais para assegurar um desenvolvimento saudável. Assim, só quem é capaz de reconhecer e gerir as emoções do outro, é que consegue criar e desenvolver relações interpessoais positivas e equilibradas (Oliveira, 2021).

De acordo com Goleman (2016, citado por Oliveira, 2021), para um indivíduo ser bem-sucedido na sua vida é importante que esteja munido de competências que lhe permitam controlar as suas emoções, de forma que consiga gerir as suas relações interpessoais de forma tranquila e positiva. O autor refere a existência de duas mentes, “uma que sente e outra que pensa”, sendo a primeira provida de impulsividade e a segunda composta por mais controle e reflexão (Goleman, 2016, citado por Oliveira, 2021, p. 191). Desta forma, a inteligência emocional possibilita que a “mente racional não seja reprimida pela mente emocional”, motivando o indivíduo a continuar perante as adversidades, envolvendo o autoconhecimento e a empatia (Oliveira, 2021, p. 191).

Nesta continuidade, uma inteligência emocional aperfeiçoada exige: uma *gestão positiva das emoções*, uma vez que é a forma como gerimos as nossas próprias emoções que nos vai individualizar, tornando-nos conscientes de nós próprios, pelo que saber identificar e reconhecer as nossas emoções, é fulcral para alcançar e desenvolver a inteligência emocional (Oliveira, 2021); a *aquisição de competências pessoais e sociais* (Bradberry & Greaves, 2009, citado por Oliveira, 2021), sendo que as primeiras referem-se ao desenvolvimento das capacidades de autoconsciência e de autogestão, que permitem ao indivíduo identificar a emoção quando ela acontece, comportando-se de forma adequada, moderando os seus impulsos e as segundas reportam-se ao

desenvolvimento da consciência social, isto é, a capacidade em reconhecer as emoções dos outros, desenvolvendo a empatia, permitindo, assim, gerir de forma satisfatória as relações interpessoais (Oliveira, 2021); *bons níveis de autoconsciência*, sendo a autoconsciência, uma ferramenta fulcral no desenvolvimento da inteligência emocional, dado que possibilita “ao indivíduo identificar tendências no seu comportamento”, permitindo “racionalizar e reagir, de forma cada vez mais adequada, a determinada emoção” (Oliveira, 2021, p. 192) e a *empatia*, capacidade em perceber as emoções que o outro está a sentir através das expressões faciais, do tom de voz ou gestos, bem como a capacidade em se colocar no seu lugar (Oliveira, 2021).

Portanto, um défice na aquisição destas competências poderá afetar o ajustamento social das crianças e jovens, pelo que a sua aquisição, através de intervenções preventivas são promotoras de um “crescimento saudável” e “um processo de autonomia eficaz e efetivo” (Oliveira, 2021, p. 192). Atendendo que as crianças e jovens em acolhimento tendem a gerar sentimentos de insegurança, défices cognitivos e baixas competências de relacionamento interpessoal, não esquecendo que “a infância e a adolescência são como janelas de oportunidades críticas para definir hábitos emocionais essenciais que hão de governar nas nossas vidas” (Goleman, 2016, citado por Oliveira, 2021, p. 193), a intervenção deve respeitar a individualidade de cada uma, enquanto se estimula a sua responsabilidade, a sua opinião crítica face ao seu comportamento, por meio de objetivos a atingir e atividades a realizar (Oliveira, 2021).

Posto isto, é certo que o desenvolvimento das competências sociais e pessoais e da inteligência emocional se tornam fundamentais para o bem-estar individual e coletivo, uma vez que permitem “um maior aprofundamento da individualidade de cada um, de aceitação das suas potencialidades, bem como das suas fragilidades, permitindo maior sucesso no seu processo de autonomia e, conseqüentemente, no seu projeto de vida” (Oliveira, 2021, p. 195). No acolhimento, o desenvolvimento destas competências constitui-se como um fator de proteção, na medida que faz com as decisões sejam tomadas de uma forma mais consciente e responsável, contribuindo para uma maior responsabilização destas crianças e jovens (Oliveira, 2021).

## **2. ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO**

### **2.1. NATUREZA DA INSTITUIÇÃO**

A Aldeia de Crianças SOS faz parte de uma federação mundial (*SOS Kinderdorf International*) que tem como objetivo principal “proteger e acolher crianças e jovens privados de meio familiar normal proporcionando-lhes o lar a que têm direito e uma formação humana, moral e ética que lhes permita tornarem-se adultos aptos a

integrarem-se de forma positiva na sociedade” (Aldeias de Crianças SOS, 2017, p. 2).

De acordo com n.º 1 do artigo 2º do Decreto-Lei n.º 172-A/2014, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são fundadas com a finalidade de “dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público”. Assim, a Aldeia de Crianças SOS assume a forma jurídica das IPSS, sem fins não lucrativos, com duração ilimitada e sem qualquer filiação política, usufruindo dos direitos e deveres presentes na Lei n.º 76/2015, de 28 de julho (Aldeias de Crianças SOS, 2017).

A sua missão passa por cuidar e proteger crianças e jovens em situação de risco e/ou perigo, de maneira a promover o seu desenvolvimento e autonomia, através de ambientes reparadores de cariz familiar, bem como do fortalecimento das redes sociofamiliares e comunitárias, assumindo que todas tem direito a uma família onde prevaleça o amor, o respeito e a segurança.<sup>3</sup>

Posto isto, esta instituição trabalha com a comunidade, parceiros e governos, de maneira a garantir que os direitos das crianças e jovens sejam respeitados e cumpridos (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

## **2.2. ALDEIA DE CRIANÇAS SOS DA GUARDA**

Ainda que a Associação das Aldeias de Crianças SOS tenha sido fundada no ano de 1964 em Portugal, só a 11 de outubro de 1986 é que foi inaugurada a Aldeia de Crianças SOS da Guarda, tornando-se a terceira do país (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

De um modo geral, na Aldeia de Crianças SOS as crianças e jovens vivem numa casa o mais semelhante a uma casa de família, com um/a Cuidador/a de referência, onde os irmãos são acolhidos conjuntamente, fazendo estas parte integrante da comunidade (Aldeias de Crianças SOS, n.d.).

Atualmente, na Aldeia de Crianças SOS da Guarda, encontram-se em funcionamento 4 Casas SOS, incluindo uma Casa de Transição e um Grupo-Casa (Aldeia de Crianças SOS, 2022c).

### **2.2.1. MODELO DE CARIZ FAMILIAR**

O modelo de acolhimento de cariz familiar é apontado na legislação e na

---

<sup>3</sup> Informação disponibilizada na Formação Raízes dinamizada pela Direção Nacional de Programa da Associação das Aldeias de Crianças SOS.

literatura como um fator a promover no acolhimento residencial, sendo esta a característica pela qual as Aldeias de Crianças SOS sempre se destacaram (Aldeias de Crianças SOS, 2021a).

Na Aldeia de Crianças SOS da Guarda, o modelo de cariz familiar tem as seguintes características: um grupo pequeno de crianças e jovens acolhidas por casa SOS, no máximo seis; casas SOS, com estrutura semelhante à de uma habitação familiar; rotinas diárias personalizadas e autonomia doméstica, o mais idêntica possível à vivência em seio familiar e por fim, a existência de uma equipa composta por dois cuidadores principais, suportada por um Técnico/a Superior de Educação Social. A juntar a isto, destaca-se também a possibilidade de acolher crianças e jovens do sexo feminino e masculino, de todas as faixas etárias, na mesma casa SOS, o que possibilita o acolhimento de irmãos, salvo se o superior interesse de um deles assim o desaconselhar (Aldeias de Crianças SOS, 2021a).

Na Aldeia de Crianças SOS da Guarda, encontram-se em funcionamento duas Casas SOS com estas características, sendo que uma delas acolhe cinco crianças e jovens, duas do sexo feminino e três do sexo masculino e a outra acolhe seis, duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

#### **2.2.1.1. O MODELO GRUPO-CASA – A NOVIDADE DE 2021.**

O Modelo Grupo-Casa é o novo modelo educativo das Aldeias de Crianças SOS, onde a equipa educativa (cuidadores e educadores) trabalha em sistema de rotatividade, em “processo contínuo interligado do cuidar e ser cuidado, promovendo uma construção mais sólida e harmoniosa dos cuidadores e das crianças e jovens” (Aldeia de Crianças SOS, 2022c, p. 70). O objetivo primordial deste modelo é garantir o bem-estar dos residentes, dando resposta às suas necessidades específicas, aplicando métodos de intervenção terapêutica (Aldeia de Crianças SOS, 2022c).

Posto isto, foi no decorrer do ano 2021 que foi implementado este modelo numa das Casas SOS da Aldeia de Crianças SOS da Guarda, prevendo-se no futuro alguns ajustes e alterações. Atualmente, esta casa SOS acolhe dez crianças e jovens, contrariando a filosofia do modelo, prevendo-se a curto prazo, a inauguração de uma outra casa nos mesmos moldes, passando cada casa acolher apenas cinco como o próprio modelo (ficando vagas disponíveis para novos acolhimentos) e a própria ideologia das Aldeias de Crianças SOS preveem.

### **2.3. POPULAÇÃO-ALVO**

As Aldeias de Crianças SOS destinam-se a acolher crianças e jovens em

situação de perigo, dos 0 aos 25 anos de idade, de ambos os sexos a quem foi aplicada uma medida de promoção e proteção determinada pela CPCJ ou pelo Tribunal. Atualmente, a Aldeia de Crianças SOS da Guarda acolhe um total de 23, dos 8 aos 22 anos de idade, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. No entanto, continuam a ser acompanhados pelo Lar SOS dois jovens que saíram da Casa de Transição, durante um período de 6 meses podendo o mesmo ser renovado por mais 6.

## **2.4. RECURSOS**

### **2.4.1. RECURSOS HUMANOS**

A Aldeia de Crianças SOS da Guarda encontra-se organizada segundo a estrutura presente no Anexo B, contando, assim, com a colaboração de um Diretor Técnico, uma equipa de apoio composta por uma Administrativa, uma Encarregada Geral, uma Auxiliar de Serviços Gerais e um Motorista, uma equipa técnica formada por uma Assistente Social e uma Psicóloga e, por fim, uma equipa educativa constituída por cinco Educadores Sociais, sete Cuidadoras Principais e duas Assistentes Familiares.

### **2.4.2. RECURSOS MATERIAIS**

A Aldeia de Crianças SOS da Guarda é constituída por um edifício administrativo, seis Casas SOS, a casa do Diretor e pelo Espaço Jovem. Ao nível do espaço exterior, existe um parque infantil, um campo de futebol, uma piscina e diversos espaços livres, onde se pode brincar em segurança.

O edifício administrativo é constituído por uma receção, três salas de reuniões, um escritório para as equipas (técnica e educativa), o escritório do Diretor, quatro casas de banho, um armazém, um ginásio, uma sala para as terapias e um salão.

A primeira Casa SOS "*Nossa Senhora da Vitória*" é constituída por uma cozinha, uma sala de estar e jantar, quatro quartos (três quartos são partilhados e um quarto é destinado para a cuidadora) e uma casa de banho, tal como a quinta Casa SOS "*Hermann Gmneiner*". A segunda "*José Rodrigues Andrade*" é agora a Casa de Transição, dispondo dos mesmos espaços que as casas 1 e 5.

A terceira Casa SOS é agora um espaço de estudo, composto por quatro salas de trabalho com os recursos necessários para que as crianças e jovens possam estudar e fazer os trabalhos da escola (pesquisa, trabalhos de casa) e uma área aberta onde as mesmas podem conviver e adquirir hábitos de leitura (Aldeias de Crianças SOS, 2022a).

A quarta casa "*Annalies Eggerl*" foi transformada no Modelo Grupo-Casa, é composta por dois pisos, no piso de baixo existe uma cozinha, uma sala de jantar e

estar, uma casa de banho, três quartos (dois são partilhados) e no piso de cima existe uma casa de banho, três quartos (um é partilhado) e dois sótãos.

Por fim, a última casa “*Câmara Municipal da Guarda*” é composta por dois pisos, sendo que tanto o piso de cima como o piso de baixo são compostos por uma cozinha, uma sala de estar, quatro quartos e uma casa de banho, ainda que no piso de baixo exista uma lavandaria. Atualmente, esta casa não acolhe nenhum grupo de crianças e jovens, embora se projete algumas alterações a curto prazo, transformando-a também no novo modelo educativo.

## **2.5. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ALDEIA DE CRIANÇAS SOS**

### **2.5.1. ACOLHIMENTO**

Ao nível do acolhimento, a Aldeia de Crianças SOS segue os procedimentos expressos no artigo n.º 14 do Decreto-Lei n.º 164/2019.

#### **2.5.1.1. PREPARAÇÃO, ACOLHIMENTO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.**

Depois de aplicada a medida de acolhimento residencial, a criança e jovem é informada sobre a mesma, consoante a sua idade e maturidade para compreender a intervenção que vai ser realizada, salvo se se tratar de uma situação de emergência, que implique uma integração urgente na casa de acolhimento (n.º 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 164/2019). Neste seguimento, são informadas também sobre os seus direitos, o porquê de terem sido retiradas do seu seio familiar e sobre o funcionamento da casa de acolhimento, tal como exposto no n.º 2 do artigo 15.º do mesmo diploma legal. Toda esta preparação é da responsabilidade da entidade que aplicou a medida, do gestor do processo e da casa de acolhimento, pressupondo a troca de informação relevante para a intervenção (n.ºs 3 e 5 do artigo 15º do Decreto-Lei n.º 164/2019; Almeida et al., 2021).

#### **2.5.1.2. ELABORAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL.**

Após o acolhimento de cada criança ou jovem é delineado o seu plano de intervenção individual, que estabelece os objetivos que se pretendem alcançar consoante o diagnóstico inicial da situação, os procedimentos a desenvolver, as entidades que devem participar no processo e a duração prevista para a concretização dos objetivos definidos. Este plano é elaborado pela equipa técnica em articulação com o gestor do processo, contando também com a participação da criança ou jovem e da sua família, salvo se a decisão judicial indicar o contrário (artigo 16.º do Decreto-Lei n.º

164/2019).

#### **2.5.1.3. EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO.**

De acordo com o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, esta fase diz respeito à realização dos atos materiais da medida e a avaliação que é elaborada pela equipa técnica da casa de acolhimento, em articulação com o gestor do processo, e contém a articulação com outras entidades da comunidade onde a criança ou jovem está integrada, o desenvolvimento de atividades conjuntas com a sua família de origem e a planificação de atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, familiares e sociais.

#### **2.5.1.4. REVISÃO DA MEDIDA.**

A revisão da medida prevê a avaliação dos resultados do processo de execução da medida, bem como a avaliação do projeto de promoção e proteção, devendo ter em conta: a opinião da criança ou jovem e da sua família de origem; a satisfação das suas necessidades; a sua estabilidade emocional e da sua família; o cumprimento dos planos escolares e de saúde; o desenvolvimento das suas capacidades e competências pessoais e sociais e a sua integração na comunidade (n.º 1 do artigo 18.º do Decreto-lei n.º 164/2019).

#### **2.5.1.5. CESSAÇÃO DO ACOLHIMENTO.**

Por fim, esta fase é delineada pela equipa técnica da casa de acolhimento em articulação com o gestor do processo, contando com a participação da criança e jovem e da sua família, conforme as situações de reintegração familiar, apadrinhamento civil ou autonomia de vida, segundo o expresso no n.º 1 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 164/2019.

### **2.5.2. EDUCAÇÃO**

Ao nível da educação, a Aldeia SOS da Guarda continua a apostar no “apoio ao estudo”, onde se pretende que as crianças e jovens adquiram hábitos de estudo, através da organização do estudo e do acompanhamento escolar por uma Educadora responsável pela parte da formação escolar e académica, com auxílio de uma professora destacada pelo Ministério de Educação, estagiários e voluntários. Assim, importa referir que os valores do aproveitamento escolar têm sido bastante satisfatórios, verificando-se no ano 2021 uma taxa de aprovação de 100% (Aldeias de Crianças SOS, 2022c).

### **2.5.3. REUNIÕES**

Na Aldeia SOS da Guarda, as equipas-casas reúnem-se semanalmente, de maneira a refletir sobre a situação de cada residente, arranjando soluções para as adversidades que vão surgindo, sendo o objetivo principal a promoção do seu bem-estar. Para além destas reuniões são realizadas mensalmente, a reunião geral de colaboradores e a reunião do Diretor Técnico com as cuidadoras e com os educadores, a fim de aprimorar os procedimentos que são realizados ao nível da intervenção, mas também para dar respostas às necessidades que os colaboradores sentem face ao grupo que acompanham, de forma a que todos os profissionais se sintam motivados e para que possam atender às especificidades e exigências de cada criança e jovem (Aldeias de Crianças SOS, 2022c).

Por último, é realizada mensalmente, a Assembleia de Jovens que tem como objetivo dar voz às crianças e jovens, onde as mesmas expõem as suas opiniões e preocupações, de forma que as mesmas possam ser implementadas, valorizando assim, a sua opinião (Aldeias de Crianças SOS, 2022c).

### **2.5.4. ATIVIDADES**

A Aldeia SOS da Guarda é defensora de uma dinâmica ativa, proporcionando a realização de diversas atividades, atendendo às idades e características de cada residente. Assim, elas participam em diversas atividades lúdico-culturais, desportivas e festividades, sendo que no verão são realizadas as tradicionais férias no Meco, com idas regulares à praia e à piscina (Aldeias de Crianças SOS, 2022c).

Ao nível das atividades lúdico-culturais, no decorrer do estágio curricular, foram realizadas, as seguintes atividades: *paintball*, rapel, prova de orientação, tiro ao arco, canoagem, *wakeboard* e patinagem. Já, ao nível das festividades, foram realizadas diversas atividades temáticas relacionadas com as diferentes épocas do ano, como por exemplo, o *Halloween*, o Natal, o Carnaval, entre outras.

Por fim, houve a oportunidade de colaborar na recolha de lixo das margens do rio Zêzere através da Associação "*Planet Caretakers*", tendo este como propósito limpar o ambiente (rios, oceanos e florestas), promovendo a sustentabilidade e sensibilizando os cidadãos pelo cuidado a ter pelo meio ambiente (Planet Caretakers, n.d).

### **2.5.5. OUTRAS**

Dada a exigência do trabalho com estas crianças e jovens, o Departamento Nacional de Programas (DNP), promove diversos espaços e formações contínuas, com o intuito de habilitar os profissionais de ferramentas essenciais na intervenção, como:

Processos Chaves: Admissão, Acolhimento e Avaliação Diagnóstica; Raízes – Formação Inicial de Colaboradores; Reuniões regulares com grupo Psicologia Inter-Aldeias SOS; Acompanhamento formativo mensal da Dra. Cristina Cabeleira com a equipa da Aldeia para debater temáticas sobre a intervenção e intencionalidade terapêutica; Supervisão mensal de Liderança Terapêutica, e por fim, as reuniões semanais dos diretores técnicos com o DNP (Aldeias de Crianças SOS, 2022c).

### **3. PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO**

#### **3.1. DIAGNÓSTICO**

Para a realização de um Projeto Social é necessário, primeiramente, fazer um diagnóstico da realidade, de modo a conhecê-la. Assim, para a sua elaboração é preciso estudar o contexto, os recursos humanos, as características do público-alvo e as motivações que farão parte do desenvolvimento do projeto (Serrano, 2008).

Posto isto, é certo que não é fácil fazer um diagnóstico, mas “será verdadeiramente enriquecedor na medida em que tiver alcançado uma dose suficiente de realismo” (Serrano, 2008, p. 30).

##### **3.1.1. DETETAR NECESSIDADES**

Antes de mais, o projeto deve estar fundamentado numa necessidade real, para que seja possível encontrar a sua resolução e que a mesma possa ser solucionada com a participação de todos os envolvidos. Desta forma, podemos definir necessidade como “uma discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja, a distância entre o que é e o que deveria ser” (Serrano, 2008, p. 31).

Após um mês de observação em contexto institucional foi possível adquirir conhecimentos acerca do modo de organização e funcionamento da instituição, bem como a familiarização com a rotina instituída.

Posto isto, através da análise dos processos individuais, da participação nas reuniões da equipa-casa e do contacto com as crianças e jovens, foi possível diagnosticar a necessidade de trabalhar as emoções.

##### **3.1.2. ESTABELECEMOS PRIORIDADES**

Na área social, é possível diagnosticar inúmeras necessidades, no entanto nem sempre é fácil reconhecer as mais urgentes. Assim, torna-se importante definir as prioritárias, ou seja, as necessidades que precisam de maior atenção e que servirão de “bússola” na criação e desenvolvimento do projeto (Serrano, 2008).

De modo a estabelecer as prioridades de forma realista, é essencial ter em consideração os seguintes critérios: a relevância/transcendência/gravidade; a rendibilidade, dar prioridade àquelas que podem dar origem a outras mais gerais; a imediatez, dar prioridade àquelas necessidades que vão ter um efeito eficaz e imediato; a eficácia, àquelas que são mais fáceis de concretizar; a responsabilidade; o interesse e motivação e as expectativas pessoais e grupais (Pérez Juste, 1992, citado por Serrano, 2008).

Aplicando os critérios anteriormente expressos, o presente projeto foi direcionado para a inteligência emocional das crianças e jovens acolhidas, isto é, para a capacidade em reconhecer e gerir as emoções, mas também as emoções daqueles que os rodeiam, uma vez que é através dessa capacidade que se consegue estabelecer e manter relações positivas e saudáveis (Oliveira, 2021).

### **3.1.3. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO**

Para a realização de qualquer projeto, é fundamental responder à questão “Porque se faz?”, indicando, desta forma, a justificação para o avanço do projeto, as motivações que estiveram na sua origem, entre outros (Serrano, 2008).

Em contexto de acolhimento é comum que as crianças e jovens apresentem baixas competências sociais e pessoais, consequência das experiências e vivências do passado, o que influencia a sua gestão emocional (Oliveira, 2021) e a capacidade de regularem o seu estado emocional (Casa Pia de Lisboa, I.P, 2015). Neste sentido, o projeto pretendeu promover a inteligência emocional das crianças e jovens, de maneira a desenvolver a consciência social, estimulando a capacidade em se colocarem no lugar do outro e facilitando a forma de relacionamento com os outros (Oliveira, 2021).

### **3.1.4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Chegados a esta fase, convém delimitar o problema que será objeto do presente estudo, de uma forma objetiva. Os problemas podem-se definir através da revisão da literatura, bem como por meio da nossa experiência, tornando-se a observação essencial para a deteção e identificação dos problemas existentes no contexto no qual intervimos (Serrano, 2008).

O acolhimento residencial deve assumir uma função terapêutica, sendo originador da mudança interna, quer seja ao nível emocional, quer seja ao nível comportamental e/ou social (Casa Pia de Lisboa, I.P, 2015), devendo reparar os traumas e danos emocionais, de modo a contribuir para a criação e fortalecimento do relacionamento interpessoal (ISS, I.P, 2021). Normalmente, a literatura indica que as

crianças e jovens em acolhimento apresentam dificuldades emocionais e comportamentais, o que significa que tem dificuldade em gerir e/ou regular as suas emoções, bem como o seu comportamento (Casa Pia de Lisboa, I.P, 2015).

Assim, neste projeto, surgiu a necessidade de promover a inteligência emocional das crianças e jovens acolhidas na instituição, através do desenvolvimento de competências/estratégias emocionais, como o reconhecimento e gestão emocional, a regulação das próprias emoções e a empatia, de maneira a contribuir para o aumento do bem-estar e desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

### **3.1.5. SITUAR O PROJETO**

Qualquer projeto tem que ser desenvolvido num determinado lugar, e por esse motivo, deve-se especificar o local, incluindo informação relevante do meio onde o mesmo será concretizado (Serrano, 2008).

Este projeto foi implementado na Aldeia de Crianças SOS que fica situada na cidade mais alta de Portugal, na Guarda. Relativamente à realidade do acolhimento residencial no distrito da Guarda, este dispõe de 5 casas de acolhimento para crianças e jovens em situação de perigo, acolhendo, no total cerca de 93 utentes. Dispõe, ainda, de 3 casas de acolhimento para resposta a situações de emergência, estando acolhidos nestes equipamentos cerca de 44 crianças e jovens (Carta Social, n.d.).

Dentro da Aldeia de Crianças SOS da Guarda, o projeto foi direcionado, apenas, para uma Casa SOS, sendo considerada a casa mais desafiante da instituição, onde foi implementado o novo modelo educativo. Este modelo foi a novidade em setembro de 2021 e é denominado de “modelo grupo-casa”, onde a equipa educativa (cuidadores e educadores) trabalha em sistema de rotatividade (Aldeia de Crianças SOS, 2022c), ainda que este modelo preveja um grupo pequeno de crianças e jovens (no máximo seis), atualmente esta Casa SOS acolhe 10 crianças e jovens, e por esse motivo é que é considerada a mais desafiante.

### **3.1.6. REVER A BIBLIOGRAFIA**

Definido o problema é fundamental fazer-se uma intensa revisão bibliográfica sobre o tema escolhido, de modo a perceber o que já foi feito sobre o mesmo, oferecendo-nos uma perspetiva geral sobre o problema identificado, bem como possíveis soluções para a sua resolução (Serrano, 2008).

A prevenção surge no acolhimento como um fator significativo na intervenção, visto que contribui para a diminuição do impacto dos fatores de risco e, ao mesmo tempo, para o aumento do bem-estar dos residentes. Assim, promover a inteligência

emocional no acolhimento contribui não só para o desenvolvimento integral e saudável das crianças e jovens acolhidas, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e emocionais, o que por consequência, irá contribuir para a criação de relacionamentos positivos e saudáveis (Oliveira, 2021).

Neste sentido, a bibliografia consultada comprova a importância de promover estas competências no acolhimento, uma vez que possibilita que estas crianças e jovens se tornem mais conscientes, contribuindo para uma maior responsabilidade social, o que por si só se constitui como um fator de proteção (Oliveira, 2021).

### **3.1.7. PREVER A POPULAÇÃO**

Diagnosticadas as necessidades, importa prever a população, para quem será direcionado o projeto, pelo que é essencial que se analise as suas características e especificidades, adaptando as atividades ao público-alvo selecionado (Serrano, 2008).

Assim, o grupo foi constituído por 10 crianças e jovens, 4 delas do sexo feminino e as restantes 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de idade, tendo alguns deles necessidades educativas especiais.

### **3.1.8. PREVER OS RECURSOS**

Ainda no diagnóstico, importa prever quais os recursos que serão necessários para a efetivação do projeto (Serrano, 2008). Desta forma, ao nível dos recursos humanos previu-se que fosse a estagiária a criar e a desenvolver o projeto, com o acompanhamento de um técnico superior da instituição.

Já, ao nível dos recursos materiais, importa verificar, primeiramente, se existem instalações adequadas para a realização das atividades propostas, bem como projetar o material necessário para a elaboração das atividades (Serrano, 2008). Assim, as atividades foram desenvolvidas em espaços interiores e/ou exteriores da Aldeia de Crianças SOS da Guarda e serão necessários diversos materiais para operacionalizar as atividades propostas, nomeadamente lápis de cor, cartolinas, tesoura, cola, folhas, vendas e um novelo de lã.

## **3.2. PLANEAMENTO**

Terminada a fase da fase do diagnóstico, estamos capazes de começar a planear o projeto, uma vez que “qualquer ação social necessita de ser planificada” (Serrano, 2008, p. 37). Desta forma, planificar significa saber onde estou e onde perspetivo chegar, quais os recursos necessários e que atividades vou realizar para conseguir alcançar os objetivos que foram delineados (Serrano, 2008).

### **3.2.1. OBJETIVOS**

Quando construímos um projeto social é com o intuito de colmatar as necessidades diagnosticadas, sendo, por isso, importante que se definam quais os objetivos que se pretendem alcançar com a sua implementação (Serrano, 2008).

Desta forma, os objetivos são fundamentais na realização de um projeto, dado que “são eles que definem a sua natureza mais específica e dão coerência ao plano de ação” (Serrano, 2008, p. 44). Então, os objetivos devem ser: claros, ou seja, devem ser apresentados numa linguagem simples e compreensível a todos os indivíduos, evitando a ambiguidade; realistas, garantido que toda a ação é possível de ser realizada e pertinentes, isto é, devem expressar a resolução das necessidades diagnosticadas (Espinoza, 1986, citado por Serrano, 2008). Além da importância de indicar os objetivos com acessibilidade e compreensibilidade, convém definir também a quantidade de objetivos que se pretendem cumprir de forma precisa, num determinado espaço de tempo, processo este que se designa de meta (Serrano, 2008).

Os objetivos podem ser gerais que “são aqueles propósitos mais amplos que definem o quadro de referência do projeto” (Espinoza, 1986, citado por Serrano, 2008, p. 45) e específicos que são mais concretos que os primeiros e indicam de forma mais clara e determinada o que se pretende conquistar com o projeto (Serrano, 2008).

Posto isto, para o desenvolvimento deste projeto, foram definidos os seguintes objetivos:

#### **3.2.1.1. OBJETIVO GERAL.**

- Promover a inteligência emocional, através do reconhecimento e gestão das emoções individuais, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

#### **3.2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Promover um melhor conhecimento das próprias emoções, estimulando o discurso sobre as mesmas;
- Desenvolver competências para gerir as emoções designadas como “negativas”;
- Estimular a capacidade em ler as emoções dos outros, através da linguagem corporal e das expressões faciais;
- Promover e estimular a empatia, permitindo o fortalecimento de laços e vínculos afetivos na relação interpessoal.

### **3.2.2. METODOLOGIA**

Como qualquer etapa, a metodologia desempenha também um papel crucial na implementação de um Projeto Social, visto que “o método é o caminho que se escolhe para a obtenção de um fim” (Espinoza, 1986, p. 89, citado por Serrano, 2008, p. 47). Sendo assim, a metodologia procura responder à pergunta “Como se vai fazer?”, na medida em que as atividades pensadas e desenvolvidas, vão possibilitar o seu desenvolvimento, e por consequência, a concretização dos objetivos propostos (Serrano, 2008, p. 47).

Neste seguimento, a metodologia é considerada “o nervo central de um projeto, o eixo, a coluna vertebral, pelo que deve ser cuidadosamente escolhida, provada e convenientemente avaliada” segundo os seus objetivos e o público-alvo (Serrano, 2008, p. 48). Assim, o processo deve ser tanto participativo, envolvendo todos os intervenientes na escolha das atividades, para que a sua participação no projeto seja satisfatória, como científico, necessitando de muito rigor e atenção (Serrano, 2008).

Tendo em conta o Modelo de Gloria Pérez Serrano (Serrano, 2008), este projeto obedeceu ao seguinte processo metodológico:

1. Primeiramente, foi definida a população para a qual o projeto seria direcionado.
2. Depois foram definidas as diferentes atividades a realizar no desenvolvimento do projeto, consoante a idade e as características do público-alvo;
3. Em seguida, foi realizada uma pesquisa aprofundada sobre os instrumentos existentes e foi estabelecido que para a recolha de dados, seria aplicado o instrumento *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA) na versão traduzida e adaptada para português por Reverendo & Machado (2010), tratando-se, assim, de um instrumento que avalia a qualidade da regulação emocional em crianças e jovens, de leitura acessível para o público-alvo.
4. Posteriormente, foi determinado que seria aplicado o instrumento ERICA no início e no final da implementação do projeto;
5. Por fim, será realizada a análise e comparação dos dados obtidos no início e no final da concretização do projeto, de modo a perceber se o projeto cumpriu com os objetivos estabelecidos.

### **3.2.3. ATIVIDADES A REALIZAR**

Antes de mais, podemos definir as atividades como “um conjunto de operações ou tarefas próprias de uma pessoa ou instituição. Dentro da programação refere-se mais especificamente a uma unidade de trabalho que despende tempo na sua realização” (Espinoza, 1990, p. 149, citado por Serrano, 2008, p. 49).

Deste modo, para cada atividade delineou-se o modo e a forma de como as executar, de maneira a atingir os objetivos de cada uma, bem como os do projeto. Definiu-se os meios técnicos, ou seja, quais “os instrumentos e equipamentos” necessários para operacionalizar as atividades e as respectivas “técnicas sociopedagógicas”, respondendo, assim, às questões “Com o quê?” e “Como?” (Serrano, 2008, p. 50).

Assim, foram selecionadas técnicas que promovessem uma “maior atividade grupal, com um esforço menor e uma maior economia”, designadas de técnicas de dinâmicas de grupo (Serrano, 2008, p. 50), considerando-se que com estas se podiam atingir os objetivos propostos. Logo, antes de serem definidas as atividades e as respectivas técnicas de grupo, procurou-se conhecer mais em pormenor a técnica para cada atividade selecionada, bem como o procedimento a utilizar para cada uma. Definiu-se, igualmente, os objetivos para cada atividade, onde impera-se uma atitude de cooperação e empatia, envolvendo todos os participantes (Serrano, 2008).

Posto isto, para colmatar a necessidade identificada, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1. Atividade “A Mímica das Emoções”:** Orientada para a identificação das emoções existentes através da mímica, de forma a desenvolver e/ou estimular a capacidade em ler as emoções dos outros através da linguagem não verbal. Assim, a atividade proceder-se-á da seguinte forma: Serão impressos *emojis* que retratem algumas emoções (Anexo C) e as mesmas serão colocadas num saco. De seguida, cada criança e jovem retirará o *emoji* do saco, e através da mímica, representará aquela emoção e as restantes terão que adivinhar qual é a emoção representada.
- 2. Visualização do filme “Divertida Mente” e reflexão:** O filme “Divertida Mente” aborda o tema da inteligência emocional de forma didática.
- 3. Atividade “Como te sentirias se...?”:** Para a realização desta atividade serão selecionadas 20 questões acerca do quotidiano (Anexo D) e os participantes terão que expressar qual a emoção que sentiria perante aquela situação e o porquê. Prevê-se que cada um reflita que perante a mesma situação pode haver emoções diferentes, promovendo-se, assim, o diálogo sobre as mesmas.
- 4. Atividade “A Caixa dos Medos”:** Organizada, no sentido de facilitar a comunicação entre crianças, jovens e profissionais acerca dos medos que sentem. Propõe-se que seja criada uma caixa (Anexo E) onde serão colocados num papel o maior medo de cada um, de forma individual e confidencial. Depois,

em grupo, será retirado um a um pela estagiária os medos que foram escritos e serão debatidas algumas estratégias de superação.

5. **Atividade “O Tabuleiro das Emoções”:** O tabuleiro das emoções tem como objetivos que cada criança e jovem converse e reflita sobre as suas emoções, enquanto expressa também os seus sentimentos (Anexo F).
6. **Atividade “A roda das soluções”:** Em conjunto com o grupo, vai ser criada a roda das soluções, com métodos que consideram ser viáveis e positivos para superar a emoção da tristeza e da raiva, promovendo o debate e dando a conhecer estratégias de regulação emocional.
7. **Atividade “A Flor da nossa União”:** Consiste na criação de uma flor com as mãos dos participantes, de maneira a fortalecer as interações entre eles. Depois das mãos recortadas e decoradas pelas próprias, o grupo vai ser convidado a eleger a mão mais bonita que vai ficar separada das restantes. De seguida, cada uma vai ajudar a construir a flor e quando o trabalho estiver finalizado, será questionado o porquê de a mão mais bonita ter ficado sozinha.
8. **Atividade “Dinâmica das Cores”:** Orientada para estimular a empatia nos participantes. Deste modo, vai ser pedido ao grupo que se reúna numa mesa e vão ser distribuídas duas folhas brancas por cada criança e jovem, deixando à mão de todos vários lápis coloridos. Posteriormente, será pedido que cada uma desenhe o que está a sentir naquele momento, apenas com uma cor à sua escolha. Quando todos tiverem terminado, devem mostrar o que desenharam e explicar o porquê de terem escolhido aquela cor. Se a cor retratar uma emoção negativa, os colegas devem por unanimidade escolher qual a emoção positiva que devem dar, através de uma cor. Se a cor retratar uma emoção positiva, os colegas devem manifestar igualmente uma emoção positiva, através de uma cor.
9. **Atividade “É hora de te colocares no lugar do outro”:** Com o objeto de desenvolver a empatia, será pedido a cada participante que desenhe numa folha em branco um barco. Contudo, cada uma vai receber a orientação de uma limitação física para realizar o desenho.
10. **Atividade “Dinâmica Teia de Aranha”:** Para finalizar, esta atividade é orientada para reforçar a importância da empatia e da colaboração nos nossos relacionamentos sociais. Assim, vai ser pedido ao grupo que formem uma roda. Ao acaso, vai-se pedir a um dos participantes que segure um novelo de lã e terá que dizer qual a pessoa com a qual mais se identifica e porquê. Em seguida, vai atirar o novelo para esse colega, continuando a segurar a ponta do novelo. O

colega que receber o novelo, deve repetir o processo, sendo que cada criança e jovem só pode ser escolhida uma vez. Depois da dinâmica concluída, ficará representado uma teia de aranha ou uma rede onde o grupo está ligado. Se alguém quisesse mudar de lugar, só o podia fazer se o grupo ajudasse. Por fim, vai ser pedido ao último participante que desenrole o fio e o dê à criança e jovem que antes lhe o tinha passado, falando da relação que tem com essa pessoa na sua perspetiva, e por aí fora, até chegar ao participante que iniciou a atividade.

#### **3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

A técnica significa “a maneira de se efetivar um propósito bem definido”, ou seja, é a forma de pôr em prática as atividades, a fim de atingir os objetivos propostos na implementação do projeto (Serrano, 2008, p. 50).

Desta forma, como já referido, para a concretização das atividades, foram utilizadas técnicas de grupos, caracterizadas como “procedimentos ou meios sistematizados para organizar e desenvolver a atividade do grupo”, possibilitando o fortalecimento do relacionamento intergrupual (Serrano, 2008, p. 50). Para esta escolha, teve-se em atenção os seguintes fatores: os objetivos; a maturidade e o relacionamento do grupo; o tamanho do mesmo; o ambiente físico onde se irão desenrolar as atividades; as características da amostra e a capacitação do técnico que irá dinamizar as atividades (Serrano, 2008), pelo que foram escolhidas técnicas de formação (debates, reflexões), de modo a contribuir para a aquisição de conhecimentos sobre a inteligência emocional; técnicas artísticas (artes cénicas – mímica) e dinâmicas de grupo. Estas últimas possibilitam aos intervenientes uma experiência pessoal enriquecedora, na medida que proporciona a aprendizagem de novos modos de pensar, sentir e de interagir com os outros, bem como propicia a tomada de consciência, onde deve ser possível criar um ambiente conveniente para que cada elemento minimize as suas próprias defesas, explorando-as (Pereira, 2019).

Porém, importa ter também um instrumento que nos permita fazer a avaliação do projeto (Serrano, 2008), tendo sido selecionado o ERICA na versão traduzida e adaptada para português por Reverendo & Machado (2010) (Anexo G), visto que se trata de um instrumento que tem como intuito avaliar a qualidade da regulação emocional em crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (Reverendo, 2011).

Resumidamente, é uma medida de autorrelato acessível, composto por 16 itens, em que cada participante responde segundo o seu grau de concordância, através de uma escala de *Likert* de 5 pontos: “Concordo Totalmente (5)”; “Concordo (4)”; “Não

Concordo nem Discordo (3)”; “Discordo (2)”; “Discordo Totalmente (1)”, sendo a sua pontuação calculada através da soma total dos 16 itens, sendo os itens 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 16 cotados de forma inversa. O instrumento traduzido é agrupado por 3 subescalas, precisamente como na versão original, ainda que não sejam constituídas pelos mesmos itens. Assim, a subescala do *Controlo Emocional* é composta por 9 itens que avaliam a desregulação do afeto negativo; a subescala da *Autoconsciência Emocional* é constituída por 3 itens que se dizem respeito ao reconhecimento emocional e a subescala da *Responsividade Situacional* é formada por 4 itens que se referem à sensibilidade social e às respostas emocionais adequadas (Reverendo, 2011).

### **3.2.5. CALENDARIZAÇÃO**

De maneira a planear todas as ações desde o início do projeto até ao fim, deve-se realizar a respetiva calendarização, apresentado “o seguimento e a sucessão das etapas da investigação e a forma como se sucedem, completam e coordenam” (Serrano, 2008, p. 72). Este projeto foi implementado em contexto de estágio e, por esse motivo, todas as atividades foram realizadas num prazo de cinco meses (dezembro – abril). As fases de diagnóstico e planificação duraram cerca de três meses, de dezembro a meados de fevereiro, terminando com a aplicação do ERICA. A fase da implementação teve início no mês de fevereiro com a realização da primeira atividade “A Mímica das Emoções”. As atividades foram pensadas de maneira a serem distribuídas em sessões semanais (1 a 3 atividades por semana), com duração média de uma hora, sendo que a única atividade que excedeu essa duração foi a visualização do filme “Divertida Mente”. Por fim, a fase da avaliação foi realizada na última semana do mês de abril, correspondendo à última semana de estágio.

Por fim, foi elaborado o cronograma onde se encontram descritas as diferentes atividades a realizar e a sua respetiva calendarização (Anexo H).

### **3.2.6. RECURSOS**

Para a realização das atividades é necessário ter em conta os recursos humanos e materiais, que permitiram que o mesmo fosse implementado e viabilizado de forma positiva e satisfatória, tal como esperado (Serrano, 2008).

#### **3.2.6.1. RECURSOS HUMANOS.**

Definir os recursos humanos significa identificar as pessoas necessárias para a realização das atividades propostas que o projeto estabeleceu, inclusive as suas qualidades (Espinoza, 1986, citado por Serrano, 2008). Assim, foi da responsabilidade

da estagiária a criação e o desenvolvimento do projeto, incluindo a realização das atividades propostas, sob supervisão do orientador da entidade de acolhimento, com funções de Educador Social na Aldeia de Crianças SOS da Guarda.

### **3.2.6.2. RECURSOS MATERIAIS.**

Os recursos materiais são, tal como os recursos humanos, essenciais para a implementação do projeto, uma vez que a sua inexistência ou carência pode constituir-se como uma limitação para a concretização do mesmo (Serrano, 2008).

Ao nível das infraestruturas e equipamentos, as atividades foram desenvolvidas no interior da casa “*Annalies Eggerl*”, onde as crianças e jovens se encontram acolhidas. Já, ao nível do material, foram necessárias: Quatro cartolinas brancas, uma cartolina verde, uma cola, uma tesoura, um saco, uma televisão, doze folhas branca, lápis de cor, cinco lenços, um computador, uma tela, dez tampinhas de garrafa, uma caixa de sapatos, um *spray* de cor preta, uma caneta e um novelo de lã.

## **3.3. IMPLEMENTAÇÃO**

Concluídas as fases anteriores, foi posto em prática o projeto, o que implicou o seu desenvolvimento, acompanhamento e respetivo controlo (Serrano, 2008).

### **1. Atividade “A Mímica das Emoções”**

No dia 24 de fevereiro de 2022 foi iniciada a fase da execução com a atividade “A Mímica das Emoções”, com duração de 30 minutos, com o intuito que as crianças e jovens consigam identificar algumas emoções existentes, de forma a estimular o seu léxico para descrever as suas emoções, tornando-os indivíduos emocionalmente inteligentes (Stein, 2020).

Primeiramente, cada criança ou jovem começou por retirar um *emoji* dentro do saco, para de seguida representá-lo ao grupo (Anexo I). No entanto, verificou-se que cinco delas quando retiraram o *emoji* dentro do saco, não conseguiram identificar as emoções retratadas, verbalizando “não sei o que é isto”, chegando, com a ajuda da estagiária, à emoção correta. O nojo, a doença, a vergonha, o cansaço, a paixão e a raiva, foram as emoções menos conhecidas, e por consequência, aquelas onde houve maior dificuldade na sua representação, sendo as expressões “não sei como fazer isto” e “como é que eu represento isto?” as mais utilizadas aquando do momento da representação. Já, a alegria, a tristeza, a raiva e a admiração foram as emoções que mais facilmente foram identificadas e representadas, sendo também aquelas que no momento de adivinhar a emoção, se observou uma maior participação grupal.

Posto isto, com esta atividade pretendeu-se desenvolver o vocabulário emocional, de forma que os participantes consigam descrever e identificar as suas emoções e as dos outros, mas também que os outros consigam compreender e reconhecer o que estamos a sentir (Stein, 2020).

## **2. Visualização do filme “Divertida Mente” e reflexão”:**

O filme “Divertida Mente”, de Peter Docter, foi passado na televisão às crianças e jovens no domingo de manhã, dia 12 de março de 2022. O filme tem como a protagonista Riley, de 11 anos de idade, que mudou de cidade juntamente com os seus pais, vendo-se obrigada a deixar para trás a sua casa e os seus amigos. Ao longo do filme, podemos acompanhar a sua adaptação à nova casa, à nova cidade, observando-se a presença de cinco emoções.

A realização desta atividade tinha como objetivos que o grupo reconhecesse as cinco emoções presentes no filme e que, em grupo, pudéssemos refletir sobre a importância da inteligência emocional para o nosso equilíbrio pessoal, social e emocional. Após a visualização do “Divertida Mente”, foi feita uma pequena reflexão, tendo-lhes sido questionado que emoções é que estavam presentes no filme e quais as cores associadas às mesmas. Assim, verificou-se que todas conseguiram reconhecer as emoções existentes no filme, associando as mesmas às respetivas cores, designadamente, a “alegria à menina vestida com um vestido amarelo”, o “medo ao boneco roxo”, a “raiva ao boneco vermelho”, o “nojo à menina verde” e a “tristeza à menina azul”. Em jeito de curiosidade, foi-lhes questionado de entre aquelas cinco, qual é a emoção que mais gostam de sentir e a menos, ao qual por unanimidade foi respondido a “alegria” como a emoção que todos gostam de vivenciar no dia a dia e a “tristeza” como a emoção que acarreta sensações mais negativas.

Em jeito de conclusão, foi-lhes questionado se consideram as emoções importantes para a nossa vida e que conclusões é que tiraram com a visualização deste filme. As respostas, no final, já não foram muitas, denotando-se alguma fadiga e desassossego por parte do grupo. No entanto, as emoções foram consideradas pelos participantes como “importantes na nossa vida”, e uma jovem de 16 anos acrescentou “por exemplo, no filme vimos que o medo protegeu à Riley, ou seja, quando sentimos medo, o medo está-nos a proteger”.

Posto isto, e dado que a atividade já ultrapassava as 2 horas e 20 minutos, foi-lhe dito que elas tinham razão, sendo as emoções essenciais para o nosso desenvolvimento e bem-estar, pelo que quando as sentimos devemos reconhecê-las e aceitá-las, sejam elas consideradas “positivas” ou “negativas”, exemplo disso, foi o filme

que apesar da Riley ter vivenciado uma série de emoções, todas elas tiveram uma função na vida da personagem, incluindo a tristeza que apesar de ser considerada uma emoção que nos trás sensações menos boas, foi fundamental no crescimento de Riley.

### **3. Atividade “Como te sentirias se...?”:**

A atividade “Como te sentirias se...?” foi realizada no dia 17 de março de 2022, com a duração aproximadamente de uma hora, tendo como objetivo principal promover o diálogo entre as crianças e jovens sobre as suas emoções em diferentes situações.

Deu-se início à atividade com a primeira pergunta “Como te sentirias se recebesses um brinquedo/objeto que querias?”, tendo sido a resposta unânime por todos, referindo que ficariam “muito felizes”. À segunda pergunta “Como te sentirias se não fosses convidado para a festa de aniversário do teu colega de turma?”, oito dos participantes verbalizam que se sentiriam “tristes”, um jovem de 14 anos referiu que se sentiria “contente”, uma vez que “se ele não me convidou é porque não eramos assim tão amigos” e um jovem não se manifestou.

À terceira pergunta “Como te sentirias se encontrasses uma nota de 5€ no chão?”, as respostas variaram entre “muito feliz” e “feliz”, ainda que tenha havido uma criança de 11 anos que respondeu que “se sentiria mal porque a nota podia fazer falta a quem a perdeu”. À quarta pergunta “Como te sentirias se fosses brincar ao parque do Polis e começasse a chover muito e tinhas que vir para casa?”, quatro dos participantes responderam que se sentiriam “zangadas”, quatro referiram que se sentiriam “tristes”, um jovem referiu que se sentiria “feliz” e um jovem não se manifestou. Logo, com estas três perguntas iniciais, os participantes começaram-se a aperceber que perante a mesma situação, as emoções individuais podem ser distintas.

Assim, deu-se seguimento à atividade com a pergunta “Como te sentirias se o almoço ou jantar fosse sempre o teu prato favorito?”, à qual o grupo manifestou um grande entusiasmo com essa possibilidade, havendo reações por parte das crianças mais novas, como “eu adorava”, “ai, eu ia-me sentir muito bem” e “isso era tão fixe”. À sexta questão “Como te sentirias se estivesse a dizer verdade, mas os adultos não acreditavam?”, as respostas variaram entre “triste” e “injustiçado”, sendo que houve uma criança de 11 anos que começou por responder que se sentiria “contente”, ao qual foi questionado se se sentiria bem se estivesse a dizer a verdade ao seu educador e este não acreditasse nele, referindo que “não”, dando oportunidade para a criança refletir acerca da situação e da resposta inicial que deu.

À sétima pergunta “Como te sentirias se o teu melhor amigo recusasse um abraço teu?”, nove referiram que se sentiriam “tristes” e uma das jovens afirmou que se

sentiria “chateada” se isso acontecesse. À pergunta seguinte “Como te sentirias se fosses passar na rua e visses um idoso a ser empurrado por uma criança?” foi das questões que teve reações mais distintas, havendo respostas como “triste e zangado”, “muita pena e ia ajudar o idoso”, “surpreendido, como é que alguém pode fazer isso a um idoso” e “triste”, denotando-se por parte do grupo muita solidariedade e empatia.

À nona questão “Como te sentirias se pudesses jogar *tablet* todos os dias, a toda a hora?”, uma criança de 8 anos referiu “feliz”, uma criança de 11 anos afirmou que “isso era excelente” e outra criança de 11 anos disse “triste e aborrecida”, sendo que o restante grupo não se manifestou em relação à mesma. À décima pergunta “Como te sentirias se um amigo teu te mentisse?”, todos responderam que se sentiriam “chateados”, “tristes” e “zangados”.

Chegado ao meio da atividade, começou-se a observar alguma distração e inquietude por parte do grupo, ainda que tenha sido possível continuar a atividade com sucesso. Assim, à décima primeira questão “Como te sentirias se uma pessoa muito especial dissesse que te adora muito?”, a resposta “feliz” foi unânime pelo grupo. À pergunta “Como te sentirias se estivesse uma aranha no teu quarto e não a conseguisses matar?”, quatro referiram que sentiriam “medo” e as restantes afirmaram que se sentiriam “felizes”, “orgulhosas”, “indiferentes”, uma vez que não têm medo de aranhas.

À décima terceira questão “Como te sentirias se gritassem muito contigo sem motivos aparentes?”, todas responderam que se sentiriam “tristes” e “injustiçadas”. Seguidamente, à décima quarta questão “Como te sentirias se uma criança estivesse sozinha e triste no intervalo da escola?” e à décima quinta pergunta “Como te sentirias se encontrasses o teu brinquedo/objeto pessoal preferido partido?”, todas referiram que se sentiriam “tristes”.

“Como te sentirias se não visses os teus pais há cerca de 3 anos?”, foi a questão mais difícil de fazer, tendo-se sentido um grande silêncio por parte de todo grupo aquando do momento da pergunta, começando, depois, a surgir algumas respostas como “muito triste”, “triste”, ainda que um jovem de 15 anos tenha referido que se sentiria “feliz, porque se eu não os visse era porque eles também não me queriam ver, ou seja, era indiferente”. Quando foi feita esta questão, uma jovem de 16 anos que não tem qualquer contacto com os seus progenitores, desatou a chorar, tendo-lhe sido questionado se gostava de falar com algum adulto presente na atividade (educador, estagiária e cuidadora), ao qual a jovem respondeu que não, tendo-lhe sido dado o espaço necessário para esta se recompor.

À décima sétima pergunta “Como te sentirias se não houvesse luz no teu quarto e tivesse que adormecer às escuras sem companhia?”, a maioria respondeu que sentiria “medo”, porém houve alguns participantes que não se manifestaram em relação a esta questão. Em seguida, à questão “Como te sentirias se ouvisse um barulho estranho na casa de banho?”, só as crianças mais novas é que se manifestaram, afirmando que sentiriam medo.

Por fim, às últimas duas questões “Como te sentirias se tivesses que ajudar alguém?” e “Como te sentirias se tivesse um excelente num teste de avaliação?”, todas referiram que se sentiriam “felizes” em ambas as situações. Desta forma, com esta atividade, é possível afirmar que o objetivo principal foi cumprido, uma vez que se conseguiu estimular o discurso das crianças e jovens sobre as emoções que sentem em diferentes situações do quotidiano.

#### **4. Atividade “A Caixa dos Medos”:**

No dia 31 de março de 2022 foi realizada uma atividade acerca da emoção do medo com o intuito de promover a comunicação entre crianças, jovens e profissionais acerca dos medos que sentem, refletindo sobre possíveis estratégias de superação. O medo é considerado uma emoção primária, presente desde o nascimento, ainda que ocorra com alguma frequência na fase da infância e da adolescência, sendo uma “reação adaptativa”, que tem como objetivo proteger as pessoas de situações perigosas (Schoen & Vitalle, 2012, p. 73).

Para a exploração do medo, foi construída, inicialmente, uma caixa pela estagiária (Anexo E), onde cada criança, jovem e os profissionais presentes na atividade (duas cuidadoras e um educador social) colocaram num papel o seu maior medo, de forma confidencial. De seguida, em grupo, foram retirados um a um os medos manifestos, tendo havido no final um espaço de debate sobre algumas estratégias de superação. Assim, “Perder os que mais amo...filhos, mãe, irmãos, marido e os amigos”; “Ter medo de estar ao pé de pessoas que são más”; “Medo do escuro”; “Lidar com todos os répteis”; “Cães perigosos e os *Pitbull*”; “Centopeias”; “É o Rui”; “Chumbar o ano”; “Perder o meu pai”; “Perder as pessoas de quem gosto”; “Perder alguém que gosto muito”; “Tenho medo de me magoar” e “Perder as pessoas que gosto muito”, foram os medos expressos pelas crianças, jovens e profissionais. Nesta continuidade, considerando os medos relatados, foi-lhes questionado que estratégias é que podíamos usar para superar esses mesmos medos. Como cinco dos participantes referiram ter medo de perder alguém de quem gostam muito, foi questionado o que poderíamos fazer para conseguirmos lidar com este medo que é comum à maioria dos indivíduos, ao qual

foram sugeridas duas estratégias: “Falar com um adulto” e “Cuidar das pessoas que mais gostamos para quando elas partirem não nos arrependermos de nada”. Em relação aos restantes medos expressos, foram propostas as seguintes estratégias: “Enfrentar o medo”; “Respirar fundo”; “Falar com um adulto” e “Manter a calma”.

Em jeito de conclusão, foi dito às crianças e jovens que todos nós sentimos medos, uma vez que é uma emoção comum a todos os indivíduos, pelo que é essencial que quando o sentimento, o saibamos aceitar, de forma a encontrarmos estratégias para lidarmos com ele. Desta forma, foi-lhes dito também que em primeiro lugar, é importante perceber o que estamos a sentir, conseguindo atribuir-lhe um nome (e.g., medo, raiva, tristeza), para posteriormente conseguirmos arranjar uma estratégia que consiga atenuar e minimizar a emoção “negativa” presente dentro de nós (e.g., procurar atividades que lhe nos façam sentir bem) e, por fim, é essencial falarmos com um adulto sobre o que estamos a sentir, ajudando-nos a libertar dessa emoção (Pereira, 2020).

##### **5. Atividade “O Tabuleiro das Emoções”:**

Na manhã do dia 03 de abril de 2022, foi realizada a atividade “O Tabuleiro das Emoções”, havendo um grande envolvimento por parte de todos os participantes.

Assim, o início do jogo teve lugar quando o primeiro jovem lançou o dado. Na primeira casa “Sou feliz quando...”, os participantes responderam “brinco”, “ando de bicicleta”, “estou ao pé de pessoas de quem gosto”, “vou ao meu pai” e “brinco com as minhas amigas”. Na segunda casa “fico triste quando...”, dois jovens responderam “não vou ao *table!*” e “quando não atinjo os meus objetivos”, tendo uma criança respondido “não sei”, sendo que ao longo da atividade esta criança demonstrou alguma resistência na partilha das suas próprias emoções e experiências.

“Fico nervoso quando...”, as respostas foram variadas “vou fazer teste”, “me provocam” e “não me dão muita atenção”. Na casa “O Lugar que me Acalma é...”, houve três respostas muito interessantes, “a aldeia”, tendo a criança considerado o Lar SOS como um lugar tranquilo e seguro, capaz de lhe dar a calma que precisa no seu quotidiano, “a praia” e o “abraço”. Na casa “Adoro ficar...”, as respostas dadas foram “guloso”, “a jogar *table!*”, “contente”, “na cama” e “ao pé dos meus amigos”.

“Quando estou triste prefiro...”, “chorar” e “ir à rua acalmar-me”, tendo sido as respostas expressas por duas crianças e jovens. Em relação à casa “O meu desejo é...”, os participantes responderam “voar” e “ganhar asas”. Na casa “Detesto ficar...”, uma criança não respondeu e um jovem referiu “no quarto muito tempo...”. “Tenho medo de...”, uma criança respondeu “cobras” e um jovem disse “de partir outro braço”.

Relativamente à casa “Gosto muito de...”, foi onde houve mais paragens, e por consequência, mais respostas. Assim, duas crianças referiram “gelados”, duas crianças responderam “brincar”, dois jovens disseram “ir à família” e os outros dois jovens responderam “andar de bicicleta” e “da minha professora”. Na casa “Não gosto quando...”, foram manifestadas as seguintes respostas “tenho medo”, “me chateiam”, “sou nas tarefas” e “vou para a escola nas férias”.

“Sou carinhoso quando...”, uma criança referiu “fico com medo”, uma criança disse “as pessoas estão a chorar”, uma jovem disse “gosto de alguém” e um jovem respondeu “os adultos são simpáticos comigo”. No que se refere à “música que me acalma é...”, “as músicas do David Carreira”, “a do sol”, “o som da bateria” e “a música relaxante”, foram as respostas dadas pelos participantes. Por fim, a última casa “Fico assustado quando...”, as respostas foram “faço fichas de avaliação de português”, “quando me falam alto”, “com as minhas notas” e “perco as pessoas de quem gosto”.

Posto isto, à medida que as crianças e jovens iam terminando, ganhavam os 5 rebuçados, sendo esta uma recompensa desejável por todas, principalmente pelas mais novas. No entanto, é possível afirmar que o objetivo inicial foi cumprido com sucesso, visto que o grupo conversou e refletiu sobre as suas emoções junto dos profissionais.

## **6. Atividade “A roda das soluções”:**

No dia 07 de abril de 2022, em conjunto com as crianças e jovens, foi criada a “Roda das Soluções” de forma a promover a discussão em grupo sobre os métodos a adotar na presença da tristeza e da raiva, dando a conhecer estratégias de regulação emocional.

Assim, foi-lhes questionado que estratégias é que podemos adotar perante essas duas emoções, de forma a conseguirmos controlar os comportamentos negativos que, regularmente, advêm dessas emoções. Neste seguimento, as estratégias sugeridas foram: “falar com um adulto sobre o que estamos a sentir”; “ir para o quarto e apertar uma almofada”; “bater numa bateria”; “apalpar uma bola anti-stress”; “apertar uma almofada e gritar”; “apertar um peluche”; “praticar desporto”; “ir para o quarto e contar até dez” e “ir para um lugar sozinho”. A estagiária sugeriu outras alternativas, tais como: fechar os olhos e respirar fundo; fazer um desenho retratando o que estão a sentir; ir para um lugar sozinho e dar uma caminhada.

Desta forma, os “métodos de distração” sugeridos pelas crianças e jovens são válidos, uma vez que nos permitem o afastamento do acontecimento que deu origem à emoção, dando oportunidade para as mesmas refletirem e acalmarem-se, impedindo que as emoções se intensifiquem, bem como evitando dizer e/ou fazer algo que mais

tarde possa ser alvo de arrependimento (Stein, 2020). As estratégias sugeridas que envolvem atividade física são, também, consideradas essenciais para “ficar mais calmo e relaxado” (Stein, 2020, p. 88).

Por fim, foram selecionadas, em conjunto, as nove estratégias que fariam parte da “Roda das Soluções”. Inicialmente, “A Roda das Soluções” (Anexo J) foi construída no *PowerPoint*, sendo que depois foi elaborada em formato cartaz no programa *online Canva* para ser impressa e colocada na casa “*Annalies Egger*”, à disposição de todas as crianças, jovens e profissionais.

### **7. Atividade “A Flor da nossa União”:**

No dia 08 de abril de 2022, deu-se início à construção da “Flor da nossa União”, começando por desenhar numa cartolina a mão de cada criança e jovem. De seguida, as mãos foram recortadas e decoradas, a seu gosto, ainda que algumas delas tenham sido realizadas com a ajuda da estagiária. Dada à impossibilidade de continuar a atividade nesse mesmo dia, a atividade foi retomada no dia 21 de abril de 2022.

Depois de finalizadas as mãos, cada criança e jovem de forma individual e confidencial elegeu a mão mais bonita, sendo essa a mão que vai ficar separada das restantes. Posteriormente, foi construída a flor numa tela branca (Anexo K) e após o trabalho estar concluído foi-lhes questionado o porquê de a mão mais bonita ter ficado sozinha, ao qual ninguém soube responder. Assim, reformulou-se a questão e questionou-se, se era mais bonita a flor com as mãos todas juntas ou a mão que estava sozinha, ao qual todos responderam que era a flor.

Posto isto, foi-lhes explicado que a mão até podia ser a mais bem decorada, mas quando juntámos as mãos todas, o resultado final ficou ainda mais bonito, seguindo o lema “juntos somos mais fortes”. Desta forma, esta atividade permitiu fortalecer as interações entre elas, introduzindo a importância da empatia nas relações interpessoais.

### **8. Atividade “Dinâmica das Cores”:**

A empatia é desenvolvida pelo autoconhecimento, ou seja, quanto mais conscientes estivermos sobre as nossas emoções, melhor conseguimos compreender o que os outros estão a sentir (Goleman, 2011). Desta forma, no dia 23 de abril de 2022 foi realizada a “Dinâmica das Cores”, com o intuito de estimular a empatia nas crianças e jovens, bem como contribuir para o fortalecimento do relacionamento grupal.

Inicialmente, foram distribuídas duas folhas em branco por cada participante, deixando à mão de todos vários lápis coloridos. Em seguida, foi-lhes pedido que desenhassem o que estavam a sentir naquele momento, apenas com uma cor à sua

escolha. Durante quinze minutos, estiveram a desenhar (Anexo L), ainda que muitas delas tivessem verbalizado “não sei o que desenhar” e “não sei o que estou a sentir”.

Após concluídos os desenhos, solicitou-se que cada uma mostrasse o seu desenho e explicasse o porquê de terem escolhido aquela cor. Assim, o primeiro jovem começou por mostrar o seu desenho, onde retratou coisas que ele gosta de fazer com a cor roxa, tendo-lhe sido dada a cor verde, como sinal de esperança. A segunda criança referiu que desenhou uma menina triste, uma vez que era como ela se sentia naquele momento, não querendo dizer o porquê de se sentir assim, perante isto, os colegas ofereceram-lhe a cor amarela transmitindo-lhe felicidade. O terceiro jovem afirmou que desenhou com a cor azul-escura, uma vez que desenhou um sítio onde gosta de estar, ainda que esse sítio lhe traga felicidade e tristeza, pelo que o grupo escolheu a cor amarela simbolizando a felicidade.

Continuando a atividade, uma criança escolheu a cor laranja, desenhando um menino a jogar futebol com um coração, retratando a sua atividade extracurricular preferida, os colegas decidiram oferecer-lhe a cor verde como gesto de esperança, de forma que ele nunca deixe de praticar o seu desporto preferido. A quinta criança desenhou a noite e a tristeza com a cor preta, não entrando em grandes pormenores, verbalizando apenas “não sabia o que desenhar, desenhei isto”, pelo que o grupo optou por lhe dar a cor amarela representando a felicidade.

Outra criança, com alguma vergonha em se manifestar, apenas, mostrou o seu desenho, não explicando o porquê de ter escolhido a cor roxa. No entanto, no desenho estava a palavra “medo”, pelo que o grupo interpretou que a criança poderia estar com medo de alguma coisa, tendo-lhe sido dada a cor amarela simbolizando felicidade. Uma jovem escolheu a cor vermelha, desenhando a sua família e verbalizando que se sente triste e com medo com a possibilidade de perder a mãe, pelo que o grupo se mostrou muito sensibilizado, escolhendo a cor amarela, transmitindo-lhe felicidade.

Quase a terminar a atividade, havia três participantes com alguma resistência em mostrar os seus desenhos, sendo que depois de alguma insistência, acabaram por mostrar. Assim, uma das jovens escolheu a cor vermelha para retratar a amizade que criou com a estagiária, pelo que o grupo manteve a cor vermelha, como sinónimo de continuação da amizade criada. A outra criança desenhou a amarelo e azul um carro e um coração, explicando, somente, que estava feliz, ao qual o grupo lhe deu a cor verde como sinal de esperança. O último jovem, desenhou um coração com a palavra “amor”, verbalizando que atualmente se sente muito apaixonado, tendo-lhe sido dada pelo grupo a cor verde como sinal de esperança.

Para finalizar a atividade, foi-lhes explicada a importância da empatia nas nossas relações interpessoais, uma vez que são raras as vezes que as emoções são “postas em palavras”, o que significa que é essencial estarmos atentos a diversos sinais, como é o caso da linguagem não verbal (Goleman, 2011).

### **9. Atividade “É hora de te colocares no lugar do outro”:**

No dia 24 de abril de 2022, foi realizada a atividade “É hora de te colocares no lugar do outro”, com o intuito de desenvolver a empatia, sendo esta associada à capacidade em nos colocarmos na pele do outro, ou seja, à capacidade de ler o que a outra pessoa está a sentir e a pensar, fazendo com que a pessoa sinta que realmente está a ser compreendido (Stein, 2020).

Inicialmente, começou-se por dizer às crianças e jovens que teriam algumas limitações físicas (Anexo M) para a realização da atividade, ou seja, quatro delas iriam ter os olhos tapados e as mãos atadas, três iriam ter os olhos tapados e uma mão atada, duas iriam ter, apenas, os olhos tapados e uma criança iria ter, apenas, as mãos atadas. De seguida, após todas estarem com as suas respetivas limitações, foi-lhes pedido que desenhassem um barco numa folha em branco. As reações foram variadas: “Como é que eu vou desenhar?”, “Eu não consigo desenhar sem mãos”, “Posso desenhar com a boca?” e “Assim não vejo nada”.

No fim, foi-lhes questionado o que tinham apreendido desta atividade, ao qual a resposta foi unânime “a importância de nos colocarmos no lugar do outro”, voltando-se a reforçar que a empatia é essencial nos nossos relacionamentos interpessoais. Aliás, a empatia é “uma forma de altruísmo”, a capacidade em nos afastarmos do nosso mundo, para nos colocarmos no mundo do outro (Stein, 2020, p. 105).

### **10. Atividade “Dinâmica Teia de Aranha”:**

Depois de almoço, no dia 24 de abril de 2022, foi pedido ao grupo que se deslocassem ao campo, explicando-lhes que iríamos fazer a última atividade do projeto.

Quando chegados ao campo, foi-lhes explicado como se iria proceder a atividade, pedindo-se, inicialmente, ao grupo que formasse uma roda e se sentasse. Posteriormente, questionou-se quem queria ser o primeiro a começar a atividade, voluntariando-se logo uma criança. Assim, a criança começou por segurar o novelo de lã e escolheu a pessoa com a qual mais se identificava e explicou o porquê. Depois, atirou o novelo para esse colega, continuando a segurar a ponta do novelo, tendo o mesmo repetido o processo. E foi assim até ao fim, onde todas participaram e foram escolhidas, formando-se uma teia, pela qual o grupo estava ligado (Anexo N).

Depois foi pedido ao último participante que desenrolasse o fio e o voltasse a dar à criança ou jovem que, anteriormente, lhe o tinha passado, falando da relação que tem com esse colega, repetindo o procedimento até ao final, chegando ao participante que iniciou a atividade.

Posto isto, com esta atividade reforçou-se a importância da colaboração nos nossos relacionamentos interpessoais e nas interações sociais. Voltou-se, também, a sublinhar a importância da empatia.

### **3.4. AVALIAÇÃO**

Chegados a esta etapa, importa responder à pergunta: “O que conseguimos?”, pelo que a avaliação se torna, assim, um “um processo de reflexão que permite explicar e avaliar os resultados das ações realizadas”, identificando os erros, mas também os sucessos que advêm da implementação do projeto, de maneira a consegui-los corrigir no futuro (Serrano, 2008, p. 81). No entanto, a avaliação não deve ser por si só uma meta a atingir, mas um método que nos permita melhorar o projeto, de modo que se consiga fazer uma utilização mais apropriada dos recursos, nem que isso implique fazer adaptações (Serrano, 2008).

Para a avaliação deste Projeto foi selecionado o instrumento ERICA, sendo os seus 16 itens em linguagem simples e acessível, pelo que neste projeto foi aplicado numa criança com 8 anos, subdivididos em três subescalas, a subescala do *Controlo Emocional*, a subescala da *Autoconsciência Emocional* e a subescala da *Responsividade Situacional* (Reverendo, 2011). Assim, neste projeto foram analisadas as pontuações de cada subescala, bem como a respetiva média e desvio padrão de cada subescala e escala. Na subescala do Controlo Emocional, a pontuação mínima é de 9, a pontuação máxima de 45 e a pontuação média de 27 pontos. Na subescala da Autoconsciência Emocional, a pontuação mínima é de 3, a pontuação máxima de 15 e a pontuação média de 9 pontos. E, por último, na escala da Responsividade Situacional, a pontuação mínima é de 4, a pontuação máxima de 20 e a pontuação média de 12 pontos.

Desta forma, depois de selecionado o instrumento, foi realizado o pedido de autorização do ERICA (Anexo O), na versão traduzida e adaptada para português, contactando as autoras via *email*, obtendo, assim, a autorização para a sua utilização (Anexo P), com o objetivo de avaliar a regulação emocional do público-alvo no início e no fim da implementação do projeto, uma vez que “avaliar é sempre comparar” (Serrano, 2008, p. 82).

**Tabela 1***Dados sociodemográficos dos participantes*

Participante	Sexo	Idade	Ano de escolaridade
1	Masculino	8	2º ano
2	Masculino	9	4º ano
3	Feminino	9	4º ano
4	Masculino	11	5º ano
5	Feminino	11	5º ano
6	Feminino	12	6º ano
7	Masculino	15	9º ano
8	Masculino	15	9º ano
9	Masculino	14	7º ano
10	Feminino	16	Não se aplica

O ERICA inclui, também, a recolha de alguns dados sociodemográficos, como a idade, o ano de escolaridade e o sexo (Reverendo, 2011). Desta forma, a amostra deste projeto foi composta por 10 crianças e jovens, 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de idade (Tabela 1), sendo a média de idades de 12 e o desvio padrão de 2,87 (Tabela 2). Relativamente à situação escolar, nove dos participantes frequentam o ensino regular e um participante frequenta uma resposta social para pessoas com deficiência e/ou incapacidade (Tabela 1).

**Tabela 2***Estatísticas descritivas relativamente à idade dos participantes*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
8	16	12,00	2,87

### **3.4.1. AVALIAÇÃO DO DIAGNÓSTICO**

A avaliação deve estar presente desde o início ao fim do projeto, visto que o seu sucesso assenta na “eficácia e especificação com que se analisa a situação considerada como problema” (Serrano, 2008, p. 94). Através da observação, do contacto com as crianças, jovens e profissionais, da pesquisa bibliográfica e da aplicação do ERICA foi

possível confirmar que os objetivos eram os apropriados. No entanto, atendendo à experiência e conhecimentos da psicóloga da instituição em relação aos residentes foi marcada uma reunião, a fim de se ouvir a sua opinião, bem como de se verificar se o projeto estava adequado às necessidades dos participantes, sendo o mesmo considerado uma mais-valia para o público-alvo selecionado.

**Tabela 3**

*Medidas de dispersão da subescala "Controlo Emocional" – Momento 1*

Participante	Item									Total
	3	4	5	7	9	10	12	14	16	
1	3	2	1	1	1	3	5	5	1	22
2	3	3	2	4	2	2	2	4	3	25
3	4	4	4	5	3	3	2	3	5	33
4	2	1	2	5	3	2	1	1	2	19
5	1	1	3	5	5	3	1	5	3	27
6	5	5	2	5	5	2	1	1	1	27
7	3	3	2	4	3	2	1	2	2	22
8	4	4	2	1	2	2	2	2	2	21
9	3	5	1	1	5	2	3	5	5	30
10	1	1	1	1	1	1	1	5	5	17

Antes do início da implementação do projeto foi aplicado o ERICA, de modo a perceber como estava a regulação emocional dos participantes. Assim, ao nível da subescala do *Controlo Emocional* verificou-se que seis delas atingiram pontuações inferiores à pontuação média, duas obtiveram a pontuação média e duas ultrapassaram a pontuação média, ainda que não tenham chegado à pontuação máxima (Tabela 3).

**Tabela 4**

*Estatísticas descritivas dos totais da subescala "Controlo Emocional" – Momento 1*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
17	33	24,30	5,01

A média dos totais das pontuações da subescala do *Controlo Emocional* é de 24,30 com um desvio padrão de 5,01 (Tabela 4), indicando-nos à semelhança da Tabela

3 que a maioria dos participantes, em determinadas situações não conseguem utilizar respostas emocionais socialmente adequadas (Reverendo, 2011), significando, também, que nem sempre conseguem adotar estratégias de controlo emocional.

**Tabela 5**

*Medidas de dispersão da subescala "Autoconsciência Emocional" – Momento 1*

Participante	Item			Total
	1	11	13	
1	5	4	1	10
2	5	1	3	9
3	5	5	3	13
4	4	3	5	12
5	3	1	2	6
6	5	5	1	11
7	4	5	5	14
8	4	2	2	8
9	5	5	2	12
10	5	2	2	9

Relativamente à subescala *Autoconsciência Emocional* constatou-se que duas crianças e jovens atingiram pontuação inferiores à pontuação média e as restantes obtiveram pontuações iguais ou superiores à pontuação média (Tabela 5).

**Tabela 6**

*Estatísticas descritivas dos totais da subescala "Autoconsciência Emocional" – Momento 1*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
6	14	10,40	2,46

A média dos totais das pontuações desta subescala é de 10,40 com desvio padrão correspondente a 2,46 (Tabela 6). Sendo a consciência e o reconhecimento emocional, aspetos fundamentais para a promoção de competências de regulação emocional (Reverendo, 2011), estes valores sugerem o aprimoramento dessas mesmas

competências.

**Tabela 7**

*Medidas de dispersão da subescala "Responsividade Situacional" – Momento 1*

Participante	Item				Total
	2	6	8	15	
1	5	5	5	5	20
2	5	4	5	4	18
3	4	5	5	5	19
4	4	3	5	5	17
5	5	5	5	5	20
6	5	5	5	5	20
7	4	5	3	3	15
8	4	4	4	4	16
9	5	5	5	5	20
10	3	5	5	5	18

Por fim, em relação à subescala da *Responsividade Situacional* apurou-se que, no geral, os participantes obtiveram pontuações elevadas nesta subescala, tendo quatro deles atingido a pontuação máxima e os restantes obtiveram pontuações superiores à pontuação média (Tabela 7).

**Tabela 8**

*Estatísticas descritivas dos totais da subescala "Responsividade Situacional" – Momento 1*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
15	20	18,30	1,83

A média dos totais das pontuações da subescala *Responsividade Situacional* é de 18,30 com um desvio padrão de 1,83 (Tabela 8). Contudo, considerou-se que a empatia podia ser, ainda mais, trabalhada, uma vez que é facilitadora de relacionamentos, permitindo identificar e reagir adequadamente às emoções e preocupações dos outros (Goleman, 2011).

### **3.4.2. AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

Com o decorrer do projeto torna-se essencial avaliar o seu desenvolvimento e as atividades que se estão a realizar para atingir os objetivos propostos, pelo que a avaliação deve ser o “suporte da decisão”, devendo ser “um processo para obter a informação necessária, ordenada, relevante, fiável e atempada”, de modo a ser possível fazer-se um “juízo de valor” acerca da qualidade do projeto (Serrano, 2008, p. 95).

A avaliação do processo pressupõe a observação e a análise do desenvolvimento das atividades, de modo que seja possível corrigir qualquer falha, sendo, por isso, essencial na medida em que nos auxilia na reflexão e na avaliação do desenvolvimento do projeto (Serrano, 2008). No decorrer do projeto, a avaliação do processo, incluindo das atividades foi realizada através da observação direta, da participação, do envolvimento e interesse dos participantes.

O acompanhamento foi contínuo, pelo que foi possível fazer algumas adaptações. Inicialmente, as atividades foram pensadas em ser realizadas às quintas-feiras ao final do dia, uma vez que era o dia menos sobrecarregado em termos de terapias e atividades extracurriculares para as crianças e jovens, não obstante com a visualização do filme e com a atividade “O Tabuleiro das Emoções” ao Domingo, percebeu-se que seria mais benéfico a sua realização ao fim de semana, onde não estavam tão cansadas e inquietas. Assim, tentou-se reformular o cronograma, passando as atividades restantes para o fim de semana, porém a “A Roda das Soluções” e a “A Flor da Nossa União” tiveram que ser realizadas à quinta-feira, uma vez que nesse fim de semana a maioria dos participantes não estariam no Lar SOS.

Relativamente às atividades, estas foram planificadas e pensadas atendendo às características do público-alvo, pelo que se tentou realizar atividades diferentes e variadas e que, ao mesmo tempo, dessem resposta às necessidades identificadas. No geral, as atividades foram todas bem conseguidas, dando resposta aos objetivos iniciais, ainda que a visualização do filme e a atividade “Como te sentirias se...”, pela sua carga horária, no final notou-se as crianças e jovens mais cansadas e inquietas, pelo qual as restantes atividades não excederam os 45 minutos.

Na atividade “A Mímica das Emoções” ainda que se tenha verificado muito empenho e participação por parte de todas as crianças e jovens, o que é certo é que se observou algumas dificuldades tanto na identificação como na representação das emoções. Foi na atividade “O Tabuleiro das Emoções” onde se verificou um maior entusiasmo por parte do grupo, uma vez que se tratava de uma atividade que tinha uma recompensa final. No geral, foi possível criar um clima de partilha e cumplicidade em

todas as atividades, observando-se uma grande participação e motivação por parte das crianças, jovens e profissionais.

Todas as atividades contribuíram para que os participantes se conhecessem melhor, permitindo, também, aos profissionais conhecerem de uma forma diferente estas crianças com as quais trabalham, aprimorando a intervenção que é realizada diariamente. Desta forma, o facto de as atividades envolverem o grupo de residentes de uma das casas mais desafiantes da instituição, permitiu que estas fortalecessem os seus relacionamentos interpessoais e fossem mais empáticos nas suas interações.

Por fim, as previsões em relação aos recursos humanos e materiais foram as corretas, pelo que não foi necessária qualquer alteração.

### **3.4.3. AVALIAÇÃO FINAL**

A avaliação final é realizada no final do projeto, implicando “uma síntese que se atinge com a conjugação de todos os elementos proporcionados pela avaliação inicial e processual, para chegar a uma formulação global”, de modo que se perceba se os objetivos propostos foram ou não atingidos (Serrano, 2008, p. 96).

Desta forma, após terminada a fase da implementação voltou-se a aplicar o ERICA, de modo a perceber se as atividades realizadas deram ou não resposta às necessidades diagnosticadas. Assim, todas as atividades foram orientadas para a promoção da inteligência emocional, desenvolvendo competências como o autocontrolo emocional e a empatia, sendo estas consideradas mais importantes do que algumas habilidades meramente cognitivas (Goleman, 2011), pelo que a subida das pontuações nas subescalas do ERICA, poderá significar o sucesso do projeto.

**Tabela 9***Medidas de dispersão da subescala "Controlo Emocional" – Momento 2*

Participante	Item									Total
	3	4	5	7	9	10	12	14	16	
1	3	4	3	2	2	2	5	5	2	28
2	5	2	4	5	2	4	2	4	4	32
3	4	4	4	5	5	4	5	3	5	39
4	5	5	5	3	2	2	5	2	1	30
5	2	2	4	5	5	5	2	5	5	35
6	5	3	2	5	5	5	1	5	5	36
7	3	3	2	3	3	3	3	2	2	24
8	5	5	2	3	2	3	2	3	3	28
9	3	4	3	5	3	4	5	3	3	33
10	2	2	2	2	3	3	2	2	2	20

Neste seguimento, na subescala *Controlo Emocional*, foi possível verificar algumas alterações, em que a maioria dos participantes, no segundo momento da avaliação (Tabela 9), tiveram pontuações acima do valor médio, observando-se um crescimento na pontuação final desta subescala (Tabela 3). Ainda que, dois jovens tenham tido pontuações inferiores à pontuação média, do primeiro para o segundo momento, verificou-se, também, uma subida ligeira na pontuação.

**Tabela 10***Estatísticas descritivas dos totais da subescala "Controlo Emocional" – Momento 2*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
20	39	30,50	5,74

No segundo momento, a média dos totais das pontuações desta subescala é de 30,50 com um desvio padrão de 5,74 (Tabela 10), verificando-se, assim, um aumento tanto da média como do desvio padrão comparativamente ao primeiro momento da avaliação (Tabela 4).

As atividades “A caixa dos Medos” e “A Roda das Soluções” contribuíram para o aumento destes valores, uma vez que foram pensadas com o intuito de dar a conhecer às crianças e jovens estratégias de regulação emocional. Embora, a regulação

emocional implique o “controle da experiência e da expressão emocional”, ela não é sinónimo de controle emocional (Bridges, Denham e Ganiban, 2004, citado por Reverendo, 2011, p. 30). Neste seguimento, procurou-se dar a conhecer formas para as crianças e jovens moldarem as suas emoções e não de as inibirem, pelo que a regulação emocional é considerada “como uma condição para um adequado funcionamento social e como potencial regulador de relações” (Saarni, Mumme e Campos, 1998, citado por Reverendo, 2011, p. 31).

Note-se que a maioria dos participantes conseguiram dar possibilidades de estratégias de regulação emocional, ainda que tenham admitido que nem sempre as conseguem colocar em prática. Assim, atendendo à subida das pontuações, da média e do desvio padrão do primeiro para o segundo momento, é seguro afirmar que estas atividades tiveram o resultado pretendido.

**Tabela 11**

*Medidas de dispersão da subescala "Autoconsciência Emocional" – Momento 2*

Participante	Item			Total
	1	11	13	
1	5	5	3	13
2	5	5	4	14
3	5	5	5	15
4	5	5	5	15
5	2	2	5	9
6	5	5	5	15
7	3	5	3	11
8	5	4	4	13
9	4	4	2	10
10	4	4	5	13

Na subescala da *Autoconsciência Emocional*, no segundo momento de avaliação, observa-se que uma jovem obteve a pontuação média, três crianças e jovens atingiram a pontuação máxima e as restantes tiveram, também, pontuações muito próximas da pontuação máxima (Tabela 11). Do primeiro para o segundo momento da aplicação do ERICA, no item 1 “Sou uma pessoa feliz” quatro participantes diminuíram a pontuação, no item 11 “Eu sou uma pessoa triste” houve um jovem que, também,

atribui uma pontuação menor do que aquela que tinha atribuído no primeiro momento e no item 13 “Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos”, houve, igualmente, um jovem que lhe atribui menos pontos, porém a diminuição dessas pontuações, pode ser sinónimo de “autoconsciência emocional”, desenvolvida com as atividades.

**Tabela 12**

*Estatísticas descritivas dos totais da subescala “Autoconsciência Emocional” – Momento 2*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
9	15	12,80	2,15

No segundo momento, a média dos totais das pontuações desta subescala é de 12,80 com um desvio padrão de 2,15 (Tabela 12), verificando-se, assim, um aumento destes valores comparativamente ao primeiro momento (Tabela 6). Desta forma, comparando estas pontuações com as do primeiro momento, é seguro firmar que as atividades “A Mímica das Emoções”, a visualização do filme, “Como te sentirias se...?” e o “O Tabuleiro das Emoções”, contribuíram para aprimorar a autoconsciência emocional dos participantes, dado que com estas atividades foi possível que estas conseguissem identificar emoções, enquanto se promovia também a capacidade em reconhecer as próprias emoções em determinados momentos do quotidiano.

**Tabela 13**

*Medidas de dispersão da subescala "Responsividade Situacional" – Momento 2*

Participante	Item				Total
	2	6	8	15	
1	5	5	5	5	20
2	5	5	5	5	20
3	5	5	5	5	20
4	5	5	5	5	20
5	5	5	5	5	20
6	5	5	5	5	20
7	3	4	4	4	15
8	5	5	5	5	20
9	4	4	5	4	17
10	5	5	5	5	20

No segundo momento da avaliação, na subescala da *Responsividade Situacional*, verifica-se que oito das crianças e jovens obtiveram a pontuação máxima (Tabela 13), sendo que no primeiro momento, apenas, quatro tinham atingido essa pontuação (Tabela 7). No entanto, ainda que se verifique a diminuição da pontuação, no segundo momento, nesta subescala por parte do participante 9, importa realçar que todos os itens foram cotados entre 4 e 5 pontos (Tabela 13).

**Tabela 14**

*Estatísticas descritivas dos totais da subescala "Responsividade Situacional" – Momento 2*

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
15	20	19,20	1,75

No segundo momento, a média dos totais das pontuações da subescala *Responsividade Situacional* é de 19,20 com um desvio padrão de 1,75 (Tabela 14), observando-se um aumento tanto da média como do desvio padrão comparativamente ao primeiro momento da avaliação (Tabela 8).

Neste sentido, as atividades “A Flor da nossa União”, “Dinâmica das Cores”, “É

hora de te colocares no lugar do outro” e a “Dinâmica Teia de Aranha” foram direcionadas para estimular a empatia, mas também para fortalecer o relacionamento grupal. Assim sendo, o clima de amizade e companheirismo que se criou ao longo destas atividades, permitiram a concretização dos seus objetivos, traduzindo-se, com oito dos participantes a terem a pontuação máxima nesta subescala e nenhum item cotado com menos de 3 pontos (Tabela 13).

**Tabela 15**

*Medidas de dispersão das subescala e escala – Momento 1 vs. Momento 2*

Participante	Controlo		Autoconsciência		Responsividade		Total	
	Emocional		Emocional		Situacional			
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
1	22	28	10	13	20	20	52	61
2	25	32	9	14	18	20	52	66
3	33	39	13	15	19	20	65	74
4	19	30	12	15	17	20	48	65
5	27	35	6	9	20	20	53	64
6	27	36	11	15	20	20	58	71
7	22	24	14	11	15	15	51	50
8	21	28	8	13	16	20	45	61
9	30	33	12	10	20	17	62	60
10	17	20	9	13	18	20	44	53

Posto isto, comparando os totais do primeiro para o segundo momento da aplicação do ERICA (Tabela 15), verifica-se que após a realização das atividades, todos os participantes obtiveram pontuações acima da pontuação média (48 pontos). Verifica-se, ainda, que duas crianças e jovens do sexo feminino tiveram pontuações muito próximas da pontuação máxima, designadamente, 71 e 74 pontos.

De forma a perceber se existem diferenças significativas do primeiro momento para o segundo momento, realizou-se um teste não paramétrico, denominado de *Wilcoxon*, permitindo comparar uma amostra em dois momentos. Para a sua realização, recorreu-se ao *Statiscal Program for Social Sciences - SPSS*, na versão 28.0.1.0. (142).

**Tabela 16***Estatísticas Descritivas do Momento 1 e do Momento 2*

Momento	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1	44,00	65,00	53,00	6,88
2	50,00	74,00	62,50	7,32

A estatística descritiva revela que a média do primeiro momento (53,00) para o segundo momento (62,50) aumentou (Tabela 16), pelo que é possível constatar que as atividades foram bem conseguidas, melhorando, assim, a inteligência emocional dos participantes.

**Tabela 17***Diferenças observadas entre as medições antes e depois da implementação das atividades*

	N	Posto médio	Soma das pontuações
Pontuações Negativas	2 <sup>a</sup>	1,50	3,00
Pontuações Positivas	8 <sup>b</sup>	6,50	52,00
Empates	0 <sup>c</sup>		
Total	10		

a. Momento2 < Momento1

b. Momento2 > Momento1

c. Momento2 = Momento1

Assim, analisando os dados da Tabela 17, percebemos que do primeiro momento para o segundo momento, oito participantes registaram resultados superiores e dois registaram valores inferiores no segundo momento. Ou seja, se “os valores elevados representam uma regulação emocional mais adaptativa e funcional” (Reverendo, 2011, p. 80), pode-se afirmar que as atividades foram bem conseguidas, tendo sido alcançados os objetivos propostos deste projeto.

**Tabela 18**

*Significância das diferenças observadas*

	Momento 2 - Momento 1
Z	-2,504 <sup>a</sup>
Significância Sig. (2 extremidades)	,012

a. Com base em postos negativos.

Posto isto, a Tabela 18 indica-nos um valor de sig. = .012, o que significa que existem diferenças significativas entre o primeiro momento e o segundo momento. Desta forma, podemos realçar que o projeto deu resposta aos objetivos propostos, traduzindo-se na promoção da inteligência emocional dos participantes de forma satisfatória.

## CONCLUSÕES

Chegando ao fim da realização deste relatório, torna-se essencial fazer um balanço daquilo que foi o estágio curricular, mas também do percurso no 2º ciclo de estudos em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco que está prestes a ser concluído.

O estágio curricular na Aldeia de Crianças SOS permitiu que a estagiária conseguisse adquirir conhecimentos sobre o contexto organizacional e social da instituição, o reconhecimento de metodologias de intervenção em contexto de acolhimento com vista à promoção do bem-estar e qualidade de vida das crianças e jovens acolhidas e a oportunidade de implementar na instituição um projeto de estágio que proporcionasse às crianças e jovens uma maior consciência das suas emoções e as dos outros, permitindo, assim, o desenvolvimento de relações saudáveis.

Como vimos ao longo deste relatório, o acolhimento residencial é considerado uma medida de colocação extrafamiliar, que assenta na retirada da criança e jovem do seu meio familiar de origem para a colocação aos cuidados de uma entidade (Rodrigues, 2018), provida de instalações e equipamentos adequados às necessidades de cada criança e jovem e recursos humanos permanentes e habilitados para o efeito (n.º 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 164/2019), promovendo, assim, o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Decreto-Lei n.º 164/2019; Rodrigues, 2018).

Ainda que se verifique uma evolução positiva do acolhimento residencial em Portugal (Rodrigues et al., 2013), o que é certo é que ainda há um longo caminho para percorrer para que as casas de acolhimento consigam atingir altos níveis de qualidade ajustado às necessidades dos residentes (Almeida et al., 2021), tal como consagrado no Decreto-Lei n.º 164/2019. A literatura revela que, em Portugal, apesar de ser notório um esforço para a aplicação do modelo familiar, tal como previsto na LPCJP, continuam-se a verificar a adoção de práticas que são contraditórias com a filosofia do modelo, como a segregação de crianças e jovens em função do género, a separação consoante a idade, a imposição de regras institucionais rígidas e equipas educativas compostas por profissionais sem formação (Rodrigues et al., 2013).

No entanto, ainda com a existência de alguns constrangimentos em algumas casas de acolhimento, este ambiente institucional continua a ser mais favorável ao bem-estar das crianças e jovens, onde lhes são proporcionadas condições materiais, relacionais e emocionais adequadas ao seu desenvolvimento, comparativamente às vivências num seio familiar disfuncional e/ou num meio onde a exposição a fatores de risco e/ou perigo é elevada (Valle e Zurita, 2000, citado por Carvalho & Manita, 2010).

Ainda com a revisão da literatura foi possível verificar que as crianças e jovens em acolhimento tendem a apresentar problemas emocionais e comportamentais, pelo que “o contexto residencial, em si, deve cumprir uma função terapêutica na reparação dos traumas e danos emocionais, com intencionalidade na melhoria da capacidade de vinculação e de relacionamento interpessoal” (ISS, I.P, 2021, p. 52), sendo certo que há determinados fatores de risco que não se conseguem eliminar totalmente, porém é importante que o contexto de acolhimento consiga fortalecer os fatores de proteção, atenuando e/ou reduzindo os fatores de risco, ativando recursos de apoio, para que se consiga “um ponto de viragem na trajetória individual da criança e jovem” (Oliveira, 2021, p. 188).

Assim, foi através da observação em contexto institucional, da participação nas atividades desenvolvidas pelo Lar SOS e do contacto diário com as crianças e jovens que se determinou que o projeto de estágio seria direcionado para a promoção da inteligência emocional de algumas das crianças e jovens acolhidas na instituição.

Ainda que a avaliação final do projeto nos apresente resultados bastante satisfatórios em todas as subescalas e na escala total, significando que as atividades realizadas tiveram o efeito pretendido, porém houve algumas limitações na sua implementação, visto que foi difícil definir os dias para as atividades se realizarem, uma vez que estas crianças e jovens durante a semana têm várias terapias e atividades extracurriculares após o horário escolar e ao fim de semana algumas iam para a sua família biológica. Logo, estas dificuldades, originaram diversas alterações no cronograma do projeto, uma vez que se pretendia que o grupo estivesse completo em todas as atividades. Todavia, apesar disso, conseguiu-se a presença de todos os elementos do grupo em todas elas, sendo importante salientar o envolvimento do grupo, a sua participação e motivação nas atividades realizadas, deixando a estagiária extremamente orgulhosa do trabalho desenvolvido com este grupo.

A Aldeia de Crianças SOS é reconhecida pelo seu modelo de cariz familiar, onde as casas SOS são as mais idênticas às outras habitações “normais”, onde são acolhidas no máximo 6 crianças e jovens por casa SOS e onde é permitido a vivência de crianças e jovens tanto do sexo feminino como do sexo masculino na mesma casa SOS, bem como o acolhimento conjunto de irmãos. Esta forma de acolhimento permite-lhes oferecer rotinas semelhantes às da vivência em família, tornando-se num modelo de acolhimento reparador para estas que experienciaram cuidados parentais desadequados (Aldeias de Crianças SOS, 2021a). Assim, importa destacar o trabalho que é desenvolvido pelas Aldeias de Crianças SOS, servindo como exemplo a seguir

para o acolhimento residencial em Portugal, sendo possível observar nestas crianças e jovens acolhidas sentimentos de pertença e de conforto, bem como vínculos seguros e estáveis necessários ao seu bem-estar.

Destaco ainda, o papel de relevância que o Educador Social desempenha na intervenção que é realizada junto das crianças e jovens acolhidas na Aldeia de Crianças SOS, assumindo um papel crucial na promoção dos seus direitos e na sua proteção. O trabalho que é desenvolvido entre o Educador Social e as restantes equipas da instituição (educativa e técnica) é crucial para se delinear uma intervenção adequada às necessidades de cada criança e jovem e às da sua família, não esquecendo que cada caso é um caso.

Por fim, a realização do estágio curricular na Aldeia de Crianças SOS foi relevante para a aquisição de conhecimentos sobre a medida de acolhimento residencial, onde possível relacionar a teoria com a prática, validando o conhecimento teórico apreendido durante o 2º ciclo de estudos, através de metodologias e práticas que são aplicadas de acordo com as especificidades de cada criança e jovem, devendo, assim, toda a intervenção obedecer ao grande princípio orientador, o superior interesse da criança e jovem, tal como expresso na alínea a), do artigo 4.º da LPCJP.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. M. (2021). Uma Casa, um Lar, um Porto de Abrigo: Proteção, Cuidado, Identidade e Sentimento de Pertença no Acolhimento Residencial. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira (Eds.), *Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo – Conceitos, Prática e Intervenção* (pp. 151-161). Pactor.
- Aldeas Infantiles SOS. (n.d.). *Aldeas Infantiles SOS en el Mundo*. <https://www.aldeasinfantiles.es/ayuda-en-el-mundo>
- Aldeias de Crianças SOS. (n.d.). *Quem Somos*. <https://www.aldeias-sos.org/quem-somos/organizacao>
- Aldeias de Crianças SOS. (2017). *Estatutos da Associação das Aldeias de Crianças S.O.S. de Portugal*.
- Aldeias de Crianças SOS. (23 de fevereiro de 2021a). *Cuidado de Cariz Familiar*. <https://www.aldeias-sos.org/noticias/portugal/cuidado-de-cariz-familiar>
- Aldeias de Crianças SOS. (18 de outubro de 2021b). *Novo Espaço para o PFF da Guarda*. <https://www.aldeias-sos.org/noticias/portugal/novo-espaco-pff-guarda>
- Aldeias de Crianças SOS. (6 de janeiro de 2022a). *Novo Espaço de Estudo na Aldeia SOS da Guarda*. <https://www.aldeias-sos.org/noticias/portugal/espaco-estudo-aldeia-sos-guarda>
- Aldeias de Crianças SOS. (28 de março de 2022b). *Apartamentos para a Autonomia*. <https://www.aldeias-sos.org/noticias/portugal/acordo-apartamentos>
- Aldeias de Crianças SOS. (2022c). *Relatório e Contas 2021*. <https://www.aldeias-sos.org/getmedia/60333a2e-dac7-461c-a274-f318a83da8a0/Relatorio-e-Contas-2021-assinaturas-final.pdf>
- Almeida, F., Fernandes, P., & Peixoto, C. S. (2021). Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens: O Acolhimento Residencial – Apontamentos Históricos e Atualidade. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira (Eds.), *Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo – Conceitos, Prática e Intervenção* (pp. 109-118). Pactor.
- Arizmendi, J., & Almeida, A. (2019). Prática e visões dos profissionais de acolhimento nos processos de reunificação familiar: um estudo exploratório. *Configurações*, 23, 73-89. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.7325>
- Carta Social. (n.d.). *O que procura?*. <https://www.cartasocial.pt/resultados-da-pesquisa?vt=13&tp=1305&l=09-00-00>
- Carvalho, T., & Manita, C. (4 a 6 de fevereiro de 2010). *Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a*

- Experiência na Instituição* [Simpósio]. VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/10216/64468>
- Casa Pia de Lisboa, I.P. (2015). *Acolhimento Terapêutico: Pistas de Intervenção para Profissionais*. [http://www.casapia.pt/wa\\_files/Acolhimento\\_20Terapeutico\\_202015.pdf](http://www.casapia.pt/wa_files/Acolhimento_20Terapeutico_202015.pdf)
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Decreto-Lei n.º 172-A/2014 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2014). Diário da República: I série, 1º suplemento. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/172-a/2014/11/14/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 164/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: I série, n.º 206. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/164/2019/10/25/p/dre/pt/html>
- Dias, C., Cruz, J., & Fonseca, A. M. (2008). Emoções: Passado, Presente e Futuro. *Psicologia*, 22(2), 11-31. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.344>
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- Fragoso, M. A. D. (2018). *Uma educação de qualidade: o contexto das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/17728>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional* (M. Santarrita, Trad.). Objetiva (2005). [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod\\_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf)
- Gonçalves, A. M. P. M. P. C., & Camarneiro, A. P. (2018). Validation of the Wagnild and Young's Resilience Scale in adolescents in residential care. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(17), 107-118. [10.12707/RIV17080](https://doi.org/10.12707/RIV17080)
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 3-20). Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Holden, M. J., & Sellers, D. E. (2019). An Evidence-Based Program Model for Facilitating Therapeutic Responses to Pain-Based Behavior in Residential Care.

- International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 10(2-3), 63-80. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs102-3201918853>
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2021). *CASA 2020 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/CASA+2020.pdf/b7f02f58-2569-4165-a5ab-bed9efdb2653>
- Leal, A. T., Gracias, C., & Mendes, M. O. (2020). *Regime de Execução do Acolhimento Residencial - anotado (DL n.º 164/2019, de 25 de outubro)* [edição eBook]. Centro de Estudos Judiciários. [http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb\\_AcolhimentoResidencial.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_AcolhimentoResidencial.pdf)
- Lei n.º 147, de 1 de setembro de 1999, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, Lei n.º 23/2017, de 23 de maio e Lei n.º 26/2018, de 5 de julho. Lei de proteção de crianças e jovens em perigo. <https://data.dre.pt/eli/lei/147/1999/p/cons/20180705/pt/html>
- Lei n.º 76/2015 da Assembleia da República. (2015). Diário da República: I série. <https://data.dre.pt/eli/lei/76/2015/07/28/p/dre/pt/html>
- Martín, E. (2012). Residential Care as a Resource of the Childhood Welfare System: Current Strengths and Future Challenges. In A. M. Aparício (Eds.), *Child Abuse and Neglect - A Multidimensional Approach* (137-160). IntechOpen.
- Martín, E., & Márquez, L. (2015). El papel de los hermanos en el logro de objetivos en los programas de acogimiento residencial infantil. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2014.11.002>
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- Moreira, P. (2022). *Gerir Emoções – Um Guia Prático*. Idioteque.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2015). Adolescents in Institutional Care: Significant Adults, Resilience and Well-Being. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9278-6>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2018). Acolhimento Residencial – uma Abordagem Relacional. In A. T. P. Leal, C. Gracias, P. R. Figueiredo, & M. O. Mendes (Orgs.), *Acolhimento Residencial e Familiar* (9-39). Centro de Estudos Judiciários. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124382/2/368072.pdf>
- Mota, C. P., & Oliveira, I. (2020). Efeito do Suporte Social e Personalidade no Bem-Estar

- Psicológico em Adolescentes de Diferentes Contextos Relacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(9), 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3641>
- Mota, C. P., Serra, L., Relva, I., & Fernandes, O. M. (2017). Do sibling relationships protect adolescents in residential care and traditional families from developing psychopathologies?. *Journal of Family Studies*, 23(3), 260-277. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1106333>
- Oliveira, A. M. C. (2021). Promoção de Competências e Inteligência Emocional em Contexto de Acolhimento Residencial. In C. S. Peixoto & M. S. Oliveira (Eds.), *Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo – Conceitos, Prática e Intervenção* (pp. 187-196). Pactor.
- Pereira, C. (04 de março de 2019). *O que são Dinâmicas de Grupo e qual a sua importância?* Educamais. [https://educamais.com/dinamicas-grupo/?fbclid=IwAR2s06dCC-2\\_PdN9u3Bp\\_V2qsgTpkdVntjd6MsqlZY03RyOcVrWQh8LwJ0k](https://educamais.com/dinamicas-grupo/?fbclid=IwAR2s06dCC-2_PdN9u3Bp_V2qsgTpkdVntjd6MsqlZY03RyOcVrWQh8LwJ0k)
- Pereira, M. D. (03 de maio de 2020). *A Inteligência Emocional na Gestão das Emoções: Estratégias práticas para lidar com o medo*. Marta Dias Pereira. <https://martadiaspereira.pt/a-inteligencia-emocional-na-gestao-das-emocoes-estrategias-praticas-para-lidar-com-o-medo/>
- Planet Caretakers. (n.d.). *O projeto*. <https://planetcaretakers.org/the-project/>
- Rei, S. L. (2012). *Sou o que sinto! A relação entre a Regulação Emocional e o Ajustamento Psicológico em Crianças e Jovens* [Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8058>
- Reverendo, I. M. M. S. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação – Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação na Versão Portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)* [Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18199>
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silva, J. O., Santos, L. B., & Roazzi, M. M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51–61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Rodrigues, S., Barbosa-Ducharme, M., & Del Valle, J. F. (2013). La Calidad del Acogimiento Residencial en Portugal y el Ejemplo de la Evolución Española.

<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2167.pdf>

- Rodrigues, S., Leal, M., Martins, A., Ribeiro, R., Azevedo, S., Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Del Valle, J. F., & Dias, P. (2016, setembro). *Acolhimento Residencial em Portugal* [Conference session]. 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.14/27258>
- Rodrigues, S. P. L. A. (2018). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: Avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados* [Tese de Doutoramento, FPCE - Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119950>
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). Emotion and Emotion Regulation: A Map for Psychotherapy Researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 323 – 328. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00093.x>
- Schoen, T. H., & Vitalle, M. S. S. (2012). Tenho medo de quê?. *Revista Paulista de Pediatria*, 30(1), 72 – 78. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000100011>
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais – Casos Práticos*. Porto Editora. SOS Children's Villages. (n.d.). *Hermann Gmeiner*. <https://www.sos-childrensvillages.org/who-we-are/history/hermann-gmeiner>
- SOS Children's Villages International. (2020). *SOS Care Promise – Implementation Report 2020*. [https://www.aldeias-sos.org/getmedia/a7b62564-fc99-415c-846e-0147b0d47da7/SOS-Care-Promise-Implementation-Report-2020-web\\_spread.pdf](https://www.aldeias-sos.org/getmedia/a7b62564-fc99-415c-846e-0147b0d47da7/SOS-Care-Promise-Implementation-Report-2020-web_spread.pdf)
- Stein, S. J. (2020). *Inteligência Emocional para Totós*. Porto Editora.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

## ANEXOS

### ANEXO A – Folhas de Presença no Estágio



**Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco**  
**Estágio**  
**Ano letivo 2021/2022**  
**Folha de Presença**

**Local de Estágio:** Aldeia SOS - Guarda

**Aluno(a):** Susana Micaela Gomes Ferreira

**Mês:** Dezembro 2021

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
02/12	09 : 30 H	09 : 20 H	Susana Ferreira	6h20min
03/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
04/12	09 : 30 H	09 : 30 H	Susana Ferreira	7h30min
06/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
08/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
09/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
10/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
12/12	09 : 00 H	08 : 00 H	Susana Ferreira	4h00min
13/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
15/12	09 : 30 H	21 : 30 H	Susana Ferreira	8h30min
16/12	09 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
17/12	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7h00min
20/12	09 : 30 H	08 : 00 H	Susana Ferreira	5h00min
21/12	09 : 30 H	07 : 00 H	Susana Ferreira	5h00min
22/12	09 : 30 H	08 : 00 H	Susana Ferreira	6h00min
23/12	09 : 30 H	08 : 00 H	Susana Ferreira	6h00min
30/12	09 : 30 H	06 : 00 H	Susana Ferreira	4h00min
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		

Supervisor

Orientador(es)



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco  
Estágio

Ano letivo 2021/2022

Folha de Presença

Local de Estágio: Aldeia SOS - Guarda

Aluno(a): Susana Micaela Gomes Ferreira

Mês: Janeiro 2022

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
03/01	08 : 30 H	13 : 30 H	Susana Ferreira	6h30 min
05/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
06/01	08 : 00 H	16 : 30 H	Susana Ferreira	8h30 min
07/01	08 : 00 H	13 : 30 H	Susana Ferreira	7h00 min
09/01	08 : 00 H	18 : 00 H	Susana Ferreira	8h00 min
10/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
12/01	08 : 30 H	13 : 50 H	Susana Ferreira	6h50 min
13/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
14/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
15/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	8h00 min
17/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
23/01	08 : 00 H	13 : 00 H	Susana Ferreira	7h30 min
24/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
25/01	08 : 30 H	12 : 00 H	Susana Ferreira	7h00 min
/ /	: H	: H		
/ /	: H	: H		
/ /	: H	: H		
/ /	: H	: H		
/ /	: H	: H		
/ /	: H	: H		

Supervisor

Orientador(es)

**Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco**  
**Estágio**  
**Ano letivo 2021/2022**

**Folha de Presença**

**Local de Estágio:** Aldeia SOS - Guarda

**Aluno(a):** Susana Micaela Gomes Ferreira

**Mês:** Fevereiro 2022

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
02/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
03/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
04/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
05/02	10 : 30 H	18 : 00 H	Susana Ferreira	1h 30 min
07/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
09/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
10/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
11/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
13/02	10 : 00 H	16 : 30 H	Susana Ferreira	6 h 30 min
14/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
16/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
17/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
18/02	11 : 30 H	21 : 40 H	Susana Ferreira	2h 10 min
20/02	10 : 00 H	17 : 30 H	Susana Ferreira	1h 30 min
21/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
23/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
24/02	14 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6h00 min
25/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
28/02	11 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	1h00 min
/	: H	: H		

Supervisor



Orientador(es)





Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Estágio

Ano letivo 2021/2022

Folha de Presença

Local de Estágio: Aldeia SOS - Guarda

Aluno(a): Susana Micaela Gomes Ferreira

Mês: Março 2022

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
02/03	04 : 00 H	20 : 30 H	Susana Ferreira	6 h 30 min
03/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
04/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	7 h 00 min
05/03	09 : 00 H	07 : 00 H	Susana Ferreira	2 h 00 min
07/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
08/03	04 : 00 H	20 : 30 H	Susana Ferreira	6 h 30 min
09/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
10/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
12/03	09 : 00 H	07 : 00 H	Susana Ferreira	7 h 00 min
14/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
16/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
17/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
18/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
20/03	09 : 00 H	07 : 00 H	Susana Ferreira	7 h 00 min
21/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
23/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
24/03	09 : 30 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	9 h 00 min
25/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
28/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
30/03	04 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6 h 00 min
31/03	04 : 00 H	20 : 30 H	Susana Ferreira	6 h 30 min

Supervisor

Orientador(es)

**Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco**  
**Estágio**  
**Ano letivo 2021/2022**

**Folha de Presença**

**Local de Estágio:** Aldeia SOS - Guarda

**Aluno(a):** Susana Micaela Gomes Ferreira

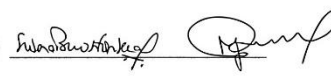
**Mês:** Abril 2022

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
01/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6h00 min
02/04	08 : 35 H	19 : 35 H	Susana Ferreira	5h00 min
03/04	10 : 00 H	17 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
04/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
05/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6h00 min
07/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
08/04	08 : 00 H	23 : 30 H	Susana Ferreira	4h30 min
09/04	09 : 45 H	16 : 45 H	Susana Ferreira	4h00 min
12/04	08 : 00 H	18 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
13/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
14/04	08 : 00 H	23 : 00 H	Susana Ferreira	5h00 min
18/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
19/04	08 : 00 H	13 : 00 H	Susana Ferreira	3h00 min
20/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	6h00 min
23/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	8h00 min
22/04	08 : 00 H	19 : 30 H	Susana Ferreira	5h30 min
24/04	08 : 00 H	17 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
27/04	08 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
28/04	13 : 00 H	20 : 00 H	Susana Ferreira	4h00 min
29/04	08 : 00 H	23 : 00 H	Susana Ferreira	8h00 min

Supervisor

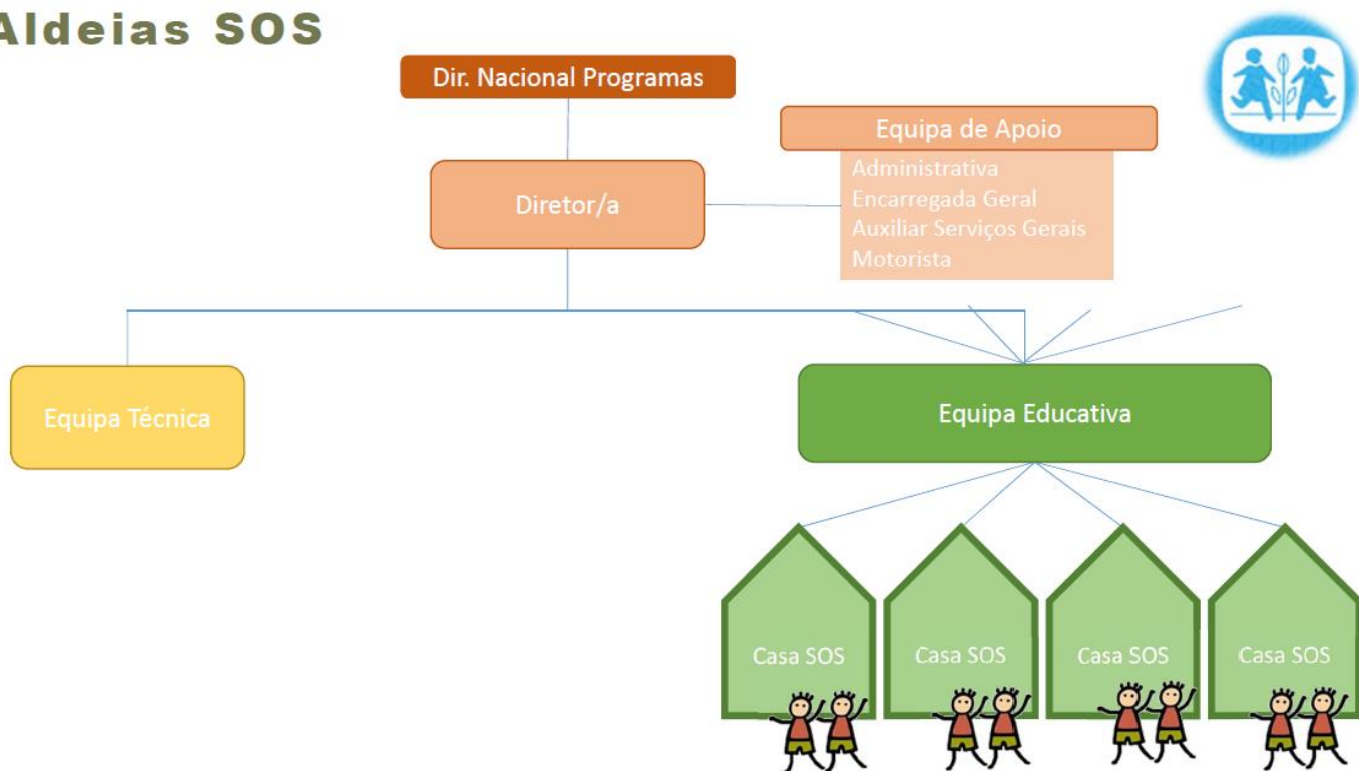


Orientador(es)



## ANEXO B – Estrutura das Aldeias de Crianças SOS <sup>4</sup>

### Aldeias SOS



<sup>4</sup> Organograma disponibilizado na Formação Raízes dinamizada pela Direção Nacional de Programa da Associação das Aldeias de Crianças SOS.

**ANEXO C – Emojis para a atividade “A Mímica das Emoções”**



**Anexo D – Enunciado para a Atividade “Como te sentirias se...?”**

**“Como te sentirias se...?”**

1. Como te sentirias se recebesses um brinquedo/objeto que querias?
2. Como te sentirias se não fosses convidado para a festa de aniversário do teu colega de turma?
3. Como te sentirias se encontrasses uma nota de 5€ no chão?
4. Como te sentirias se fosse brincar ao parque do Polis e começasse a chover muito e tinhas que vir para casa?
5. Como te sentirias se o almoço ou jantar fosse sempre o teu prato favorito?
6. Como te sentirias se estivesse a dizer verdade, mas os adultos não acreditavam?
7. Como te sentirias se o teu melhor amigo recusasse um abraço teu?
8. Como te sentirias se fosses passar na rua e visses um idoso a ser empurrado por uma criança?
9. Como te sentirias se pudesses jogar *tablet* todos os dias, a toda a hora?
10. Como te sentirias se um amigo teu te mentisse?
11. Como te sentirias se uma pessoa muito especial dissesse que te adora muito?
12. Como te sentirias se estivesse uma aranha no teu quarto e não a conseguisses matar?
13. Como te sentirias se gritassem muito contigo sem motivos aparentes?
14. Como te sentirias se uma criança estivesse sozinha e triste no intervalo da escola?
15. Como te sentirias se encontrasses o teu brinquedo/objeto pessoal preferido partido?
16. Como te sentirias se não visses os teus pais há cerca de 3 anos?
17. Como te sentirias se não houvesse luz no teu quarto e tivesse que adormecer às escuras sem companhia?
18. Como te sentirias se ouvisse um barulho estranho na casa de banho?
19. Como te sentirias se tivesses que ajudar alguém?
20. Como te sentirias se tivesse um excelente num teste de avaliação?

**ANEXO E – “A Caixa dos Medos”**



ANEXO F - “O Tabuleiro das Emoções”

“O Tabuleiro das Emoções”

The board game layout consists of the following elements:

- Top Row:**
  - Box 1: **DETESTO FICAR...**
  - Box 2: **O MEU DESEJO É ...**
  - Box 3: **QUANDO ESTOU TRISTE PREFIRO...**
  - Box 4: **ADORO FICAR...**
  - Box 5: **VOLTA 4 CASAS**
  - Box 6: **O LUGAR QUE ME ACALMA É...**
- Second Row:**
  - Box 1: **ANDA 2 CASAS**
  - Box 2: (Empty)
  - Box 3: (Empty)
  - Box 4: (Empty)
  - Box 5: (Empty)
  - Box 6: **FICO NERVOSO/A QUANDO...**
- Third Row:**
  - Box 1: **TENHO MEDO DE ...**
  - Box 2: **DÁ 2 ABRAÇOS**
  - Box 3: **GOSTO MUITO DE...**
  - Box 4: **NÃO GOSTO QUANDO...**
  - Box 5: (Empty)
  - Box 6: **FICO TRISTE QUANDO...**
- Fourth Row:**
  - Box 1: (Empty)
  - Box 2: (Empty)
  - Box 3: (Empty)
  - Box 4: (Empty)
  - Box 5: **SOU CARINHOSO/A QUANDO...**
  - Box 6: **SOU FELIZ QUANDO...**
- Bottom Section:**
  - CHEGADA** (Vertical box): **Ganhas-te 5 rebuçados**
  - Box 1: **FICO ASSUSTADO QUANDO ...**
  - Box 2: **A MÚSICA QUE ME ACALMA É ...**
  - Box 3: **VOLTA 3 CASAS**
  - Box 4: **INÍCIO**

## ANEXO G – Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)

### Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)

MacDermott & Gullone & Allen & King & Tonge, 2010

#### Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa

Isabel Reverendo & Teresa Machado, 2010, FPCE-UC

ID \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: M / F Data: \_\_\_\_\_

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece **mais verdadeira para ti**. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

1. Discordo Totalmente
2. Discordo
3. Não concordo Nem Discordo
4. Concordo
5. Concordo Totalmente

1 - Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5
2 - Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles.	1	2	3	4	5
3 - Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo.	1	2	3	4	5
4 - Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente.	1	2	3	4	5
5 - Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente.	1	2	3	4	5
6 - Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas.	1	2	3	4	5
7 - Eu tenho explosões de raiva.	1	2	3	4	5
8 - Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos.	1	2	3	4	5
9 - Eu sou perturbador quando não devo.	1	2	3	4	5
10 - Eu fico zangado(a) quando os adultos me dizem o que posso ou não fazer.	1	2	3	4	5
11 - Eu sou uma pessoa triste.	1	2	3	4	5
12 - É difícil para mim esperar por algo que eu queira.	1	2	3	4	5
13 - Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
14 - Eu faço as coisas sem pensar primeiro.	1	2	3	4	5
15 - Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles.	1	2	3	4	5
16 - Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito.	1	2	3	4	5

## ANEXO H – Cronograma do Projeto

Ano	2021				2022			
	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril			
<b>Processo de Estágio</b>								
Início do Estágio	2							
Realização do Plano de Estágio								
Término do Estágio								29
<b>Projeto Social</b>								
Escala ERICA – 1º Momento								
“A Mímica das Emoções”				24				
Filme “Divertida Mente”					12			
“Como te sentirias se...?”						17		
“A Caixa dos Medos”							31	
“O Tabuleiro das Emoções”								3
“A Roda das Soluções”								7
“A Flor da nossa União”								8
“Dinâmica das Cores”								21
“Dinâmica das Cores”								23
“É Hora de te colocares no lugar do outro”								24
“Dinâmica Teia de Aranha”								24
Escala ERICA – 2º Momento								

ANEXO I – Registos fotográficos da atividade “A mímica das Emoções”



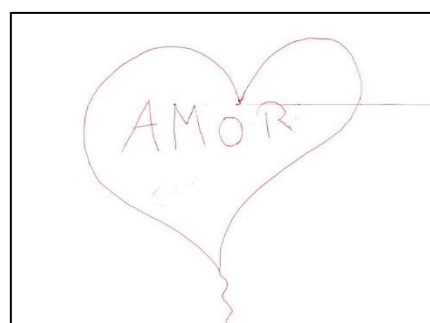
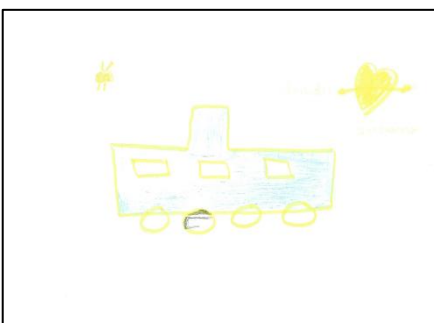
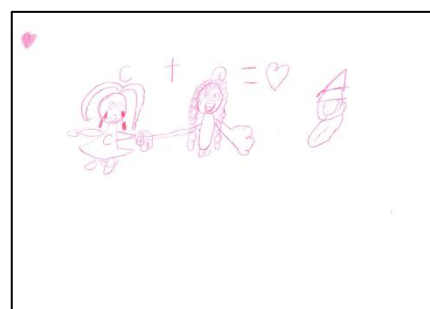
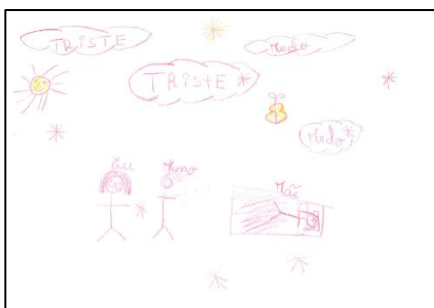
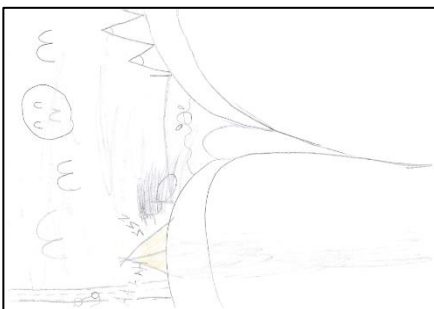
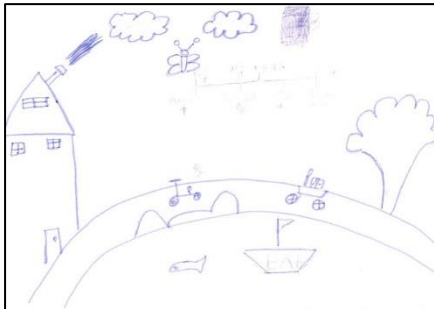
## ANEXO J - "A Roda das Soluções"



**ANEXO K - Registos fotográficos do resultado final da atividade "A Flor da Nossa União"**



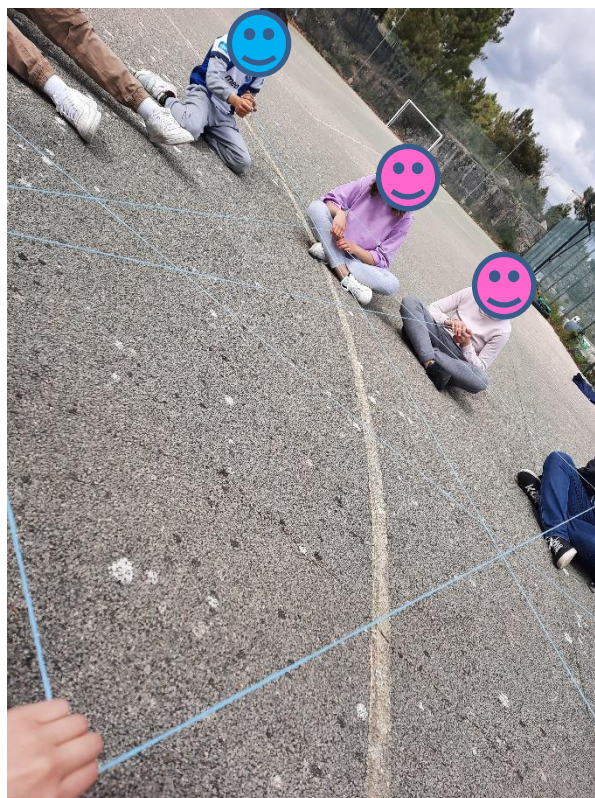
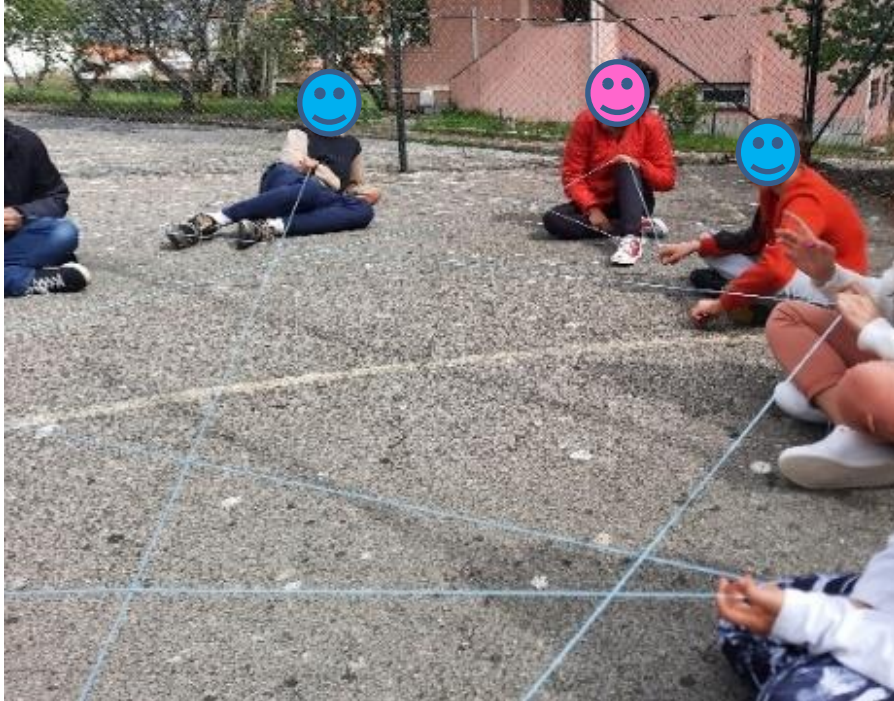
**ANEXO L – Registo Fotográfico dos desenhos dos participantes na atividade “Dinâmica das Cores”**



**ANEXO M - Registos fotográficos da atividade "É Hora de te Colocares no Lugar do Outro"**



**ANEXO N - Registos fotográficos da atividade "Dinâmica Teia de Aranha"**



## **ANEXO O – Pedido de Autorização do Instrumento ERICA**

Boa tarde, Exmas. Doutoras Isabel Reverendo e Teresa Machado,

No âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, estou a realizar estágio curricular na Aldeia de Crianças SOS da Guarda, e será elaborado e implementado um projeto social com vista a promover a inteligência emocional em crianças e adolescentes dos 8 aos 16 anos de idade. Assim, seria aplicada a Escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), de forma a avaliar a regulação emocional do público-alvo referido no início e no final da implementação do projeto. Neste sentido, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência a autorização para aplicar a Escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), traduzida e adaptada para a versão portuguesa.


Agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Ferreira

## ANEXO P – Consentimento de autorização para a utilização do ERICA

**Autorização para utilização da Escala ERICA**

 Isabel Mósca <isabelmosca@gmail.com>  
Para: Você ☀️ ↶ ↷ ↸ ⋮  
qui, 03/03/2022 23:18

Boa noite! Venho por este meio agradecer o interesse manifestado pela escala Erica, confirmando o consentimento de autorização quanto á sua utilização. Votos de um bom trabalho académico.  
Atenciosamente, Isabel Reverendo

A quinta, 3/03/2022, 12:16, Susana Ferreira <[susanamicaela2@hotmail.com](mailto:susanamicaela2@hotmail.com)> escreveu:  
Boa tarde, Exma. Doutora Isabel Reverendo,

No âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, estou a realizar estágio curricular na Aldeia de Crianças SOS da Guarda, e será elaborado e implementado um projeto social com vista a promover a inteligência emocional em crianças e adolescentes dos 8 aos 16 anos de idade. Assim, seria aplicada a Escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), de forma a avaliar a regulação emocional do público-alvo referido no início e no final da implementação do projeto. Neste sentido, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência a autorização para aplicar a Escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), traduzida e adaptada para a versão portuguesa.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,  
Susana Ferreira