

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**“Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” – Construção de
um Programa de Prevenção Primária de Abuso Sexual para crianças
em idade pré-escolar**

Ana Catarina Alves Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Professora Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Dra. Rute Sandra Guerreiro Agulhas, Professora Assistente Convidada
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro 2017

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

“Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” – Construção de
um Programa de Prevenção Primária de Abuso Sexual para crianças
em idade pré-escolar

Ana Catarina Alves Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Professora Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Dra. Rute Sandra Guerreiro Agulhas, Professora Assistente Convidada
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

A presente dissertação faz parte de um projeto que irá dar origem a um programa de prevenção de abuso sexual para crianças em idade pré-escolar. Este programa é da autoria das pessoas envolvidas na presente dissertação e a história que serve de base ao programa foi escrita por Susana Amorim e será editado pela editora “Ideias com História”.

O programa contou com o financiamento de duas entidades: o CIS-IUL e a editora “Ideias com História”.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Agradecimentos

Como será possível agradecer com simples palavras a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram ao longo deste ano? Não poderia deixar de destacar as pessoas mais importantes para mim e que tanto contribuíram para este trabalho ser possível.

Em primeiro lugar agradeço às minhas orientadoras Joana Alexandre e Rute Agulhas que sempre acreditaram e me motivaram para conseguir chegar ao fim. Obrigada pelas longas horas de trabalho, pela orientação, por partilharem os vossos conhecimentos comigo e me incentivarem a querer fazer mais e melhor, mesmo quando compliquei, *stressei* e bloqueei.

À Dra. Susana Amorim e à “Ideias com História”, especialmente ao Miguel Correia e à Joana Gomes, que desde o início abraçaram este projeto com uma enorme vontade e entusiasmo, acreditando sempre nele e no sucesso que este poderia ter.

Ainda que sem agradecer individualmente, um obrigada a todos os educadores que participaram neste trabalho. Especialmente às entrevistadas, obrigada pelas palavras motivadoras, interesse demonstrado e tempo disponibilizado, algumas de vocês durante as vossas férias, para ler todos os materiais que enviei e que sei que não eram poucos.

Um enorme agradecimento aos meus colegas de estágio que sempre me apoiaram e motivaram, em particular à Diana Monteiro e Sara Alves por me ajudarem neste trabalho.

Obrigada à família ISCTE, àqueles que tanto motivaram, que tantos desabafos ouviram e que tantas vezes se disponibilizaram para ajudar, à Leonor, à Necas, à Raquel, às minhas afilhadas e tantos outros que me apoiaram. Às minhas colegas da ala azul pelo sofrimento infinito partilhado, por me aturarem e pelas palavras motivadoras sempre prontas.

À Biboca, à Pati, à Debbie, à minha Maninha e à Cláudia, obrigada por me ouvirem todos os dias, por serem o meu refúgio, por ficarem tão felizes como eu nas minhas vitórias e tão tristes e revoltadas como eu perante obstáculos, sempre com uma palavra motivadora. Obrigada por entrarem na minha vida, por me deixarem ser quem sou e estarem sempre ao meu lado para tudo o que venha. Que estejam para sempre a meu lado!

Por último, e mais importante, à minha família, especialmente pai, mãe, mana e avó, que tanto aturaram e ouviram, ajudaram, apoiaram, motivaram... Não existem palavras que possam explicar o quanto representam para mim, o quanto vos amo e o quanto vos devo.

A todos vocês, um enorme obrigada!

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Resumo

O abuso sexual de crianças é uma problemática com prevalência significativa por todo o mundo, com consequências graves para as vítimas, a curto, médio e longo prazos. Apesar de nos últimos anos se terem desenvolvido em Portugal materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças em idade escolar (Aguilhas, Figueiredo, & Alexandre, 2016), onde a prevalência do abuso é mais elevada, são praticamente inexistentes materiais que trabalhem a problemática na idade pré-escolar, embora a literatura demonstre vantagens em trabalhar desde cedo conhecimentos e competências que protejam a criança, tendo em conta que já conseguem reconhecer situações abusivas e reportá-las. A presente dissertação tem como objetivo apresentar a construção do programa “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do tesouro!” para crianças dos 3 aos 6 anos. A sua construção teve na base uma avaliação de necessidades com 20 educadores de infância, cujo objetivo era analisar com estes a melhor forma de abordar a temática. Após a sua construção, foi efetuado o pré-teste aos materiais com 25 educadoras de infância. Para além das sugestões à estrutura e conteúdos do programa (“Manual de Orientação”, história e atividades), estes referem tratar-se de uma ferramenta importante para trabalhar competências de proteção pessoal e fazer uma articulação escola-família sobre o tema. O programa é constituído por 21 atividades didáticas, divididas por seis temas “O meu corpo”, “Bons toques, maus toques”, “Emoções”, “Segredos bons, segredos maus”, “Dizer sim, dizer não” e “Pedir Ajuda”, que são desenvolvidas ao longo da história, fundamentais para trabalhar o tema.

Palavras-chave: Prevenção primária; Abuso Sexual; Idade pré-escolar

PsycInfo Codes:

2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

3530 Currículo & Programas & Métodos de Ensino

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Abstract

The sexual abuse of children is an issue with a significant prevalence throughout the world, resulting in serious consequences for the victims, in the short, medium and long term. Although in the last years primary sexual abuse prevention materials for school-age children have been developed in Portugal (Aguilhas, Figueiredo, & Alexandre, 2016), where the prevalence of abuse is higher, there are practically nonexistent materials that deal with the problem in the pre-school age, although literature shows advantages in developing, from an early age, knowledge and skills that protect the child, since they become capable of identifying abusive situations and reporting them. The present dissertation aims to present the formation of the program "Picos e Avelã à descoberta da Floresta do tesouro!", for children from ages 3 to 6 years old. Its construction was based on a needs assessment with 20 children's educators, in which the objective was to analyze with them the best way to approach the subject. After its construction, materials were pre-tested by 25 kindergarten teachers. In addition to suggestions for the structure and contents of the program ("Guidance Manual", history and activities), these refer to being an important tool for working on personal protection skills and to make a school-family articulation on the theme. The program consists of 21 didactic activities, divided by six themes "My body", "Good touches, bad touches", "Emotions", "Good secrets, bad secrets", "Say yes, say no" and "Ask for help", which are developed throughout the story and that are fundamental to working the subject.

Key-words: Primary Prevention; Sexual Abuse; Preschool Age

PsycInfo Codes:

2956 Childrearing & Child Care

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Conceptualização do abuso sexual infantil.....	5
1.1. Enquadramento conceptual e legal do abuso sexual.....	5
1.2. Taxas de incidência do abuso sexual.....	7
1.3. Caracterização das vítimas e de agressores.....	9
1.3.1. As vítimas.....	9
1.3.2. Os abusadores sexuais.....	13
1.4. Impacto do abuso sexual nas crianças.....	17
1.5. A revelação do abuso sexual e fatores facilitadores da revelação.....	20
Capítulo II – O desenvolvimento infantil entre os 3 e os 6 anos de idade.....	23
Capítulo III – Programas e materiais de prevenção primária de abuso sexual.....	27
3.1. Talking About Touching.....	29
3.2. Child Abuse Prevention Program [CAPP].....	30
3.3. Body Safety Training [BST].....	31
3.4. Safe Child Program.....	33
3.5. Prevención de abusos sexuales a menores.....	34
3.6. Safer, Smarter Kids.....	34
3.7. Descobre.....	35
3.8. Balanço dos programas existentes.....	36
3.9. Outros materiais e ações de prevenção do abuso sexual.....	39
Capítulo IV – Características de um programa de prevenção de abuso sexual para crianças dos 3 aos 6 anos.....	43

Capítulo V – Avaliação de Necessidades.....	47
5.1. Participantes.....	47
5.2. Instrumento.....	47
5.3. Procedimentos.....	48
5.4. Resultados.....	48
Capítulo VI – “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”.....	51
Capítulo VII – Método.....	55
7.1. Participantes.....	55
7.2. Instrumentos.....	56
7.3. Procedimento de recolha.....	57
7.4. Procedimento de análise.....	59
Capítulo VIII – Resultados.....	61
8.1. Programa.....	61
8.2. Manual de Orientação.....	63
8.3. História infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!”.....	65
8.4. Atividades.....	66
8.4.1. O meu corpo.....	67
8.4.2. Bons toques, maus toques.....	68
8.4.3. Emoções.....	69
8.4.4. Segredos bons, segredos maus.....	71
8.4.5. Dizer sim, dizer não.....	72
8.4.6. Pedir ajuda.....	73

8.4.7. Atividades integradoras finais.....	74
8.4.8. Aspectos gerais das atividades.....	75
Capítulo IX – Discussão.....	77
Capítulo X - Conclusão.....	89
Fontes	91
Bibliografia.....	93
Anexos.....	105
Anexo A – Tabela-resumo dos programas.....	105
Anexo B – Questionário de avaliação de necessidades.....	117
Anexo C – Descrição das personagens.....	121
Anexo D – Listagem de materiais do programa.....	123
Anexo E – Guião de Entrevista para educadores de infância.....	125
Anexo F – Consentimento Informado para educadores de infância.....	129
Anexo G – Distribuição dos participantes por tema.....	131
Anexo H – Dicionário de Categorias.....	133
Anexo I - Análise de Conteúdo.....	161

Índice de quadros

Quadro 8.1. Categorias e subcategorias da dimensão “Programa”.....	61
Quadro 8.2. Categorias e subcategorias da dimensão “Manual de Orientação”.....	64
Quadro 8.3. Categorias e subcategorias da dimensão “História Infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!””	65
Quadro 8.4. Subdimensões da dimensão “Atividades”.....	67
Quadro 8.5. Categorias e subcategorias das primeiras sete subdimensões da dimensão “Atividades”.....	67
Quadro 8.6. Categorias e subcategorias da subdimensão “Aspetos gerais das atividades”.....	75
Quadro 9.1. Tabela das atividades do jogo.....	83

Glossário de siglas

WHO - World Health Organization

CDC – Centers for Disease Control and Prevention

EUA - Estados Unidos da América

CP – Código Penal

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

RASI – Relatório Anual de Segurança Interna

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

NSPCC – National Society for the Prevention of Cruelty to Children

EI – Educadores de infância

CAPP – Child Abuse Prevention Program

CEBC – The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare

BST – Body Safe Training

ULSBA - Unidade Local de Saúde do Baixo Alentejo

PIPAS – Projeto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual

JI – Jardim de Infância

CNPDPCJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens

CML - Câmara Municipal de Lisboa

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Introdução

A prevenção do abuso sexual infantil é uma problemática que deve ser considerada prioritária e abordada em diversos contextos, tendo em conta a sua elevada incidência um pouco por todo o mundo e o impacto negativo que implica, a curto, médio e/ou longo prazos, quer para as vítimas, quer para as suas famílias e comunidades (Habigzang, Koller, Azevedo, & Machado, 2005; Kendall-Tackett, Williams, & Furniss, 1993). Segundo dados estatísticos portugueses, a faixa etária com maior incidência encontra-se entre os 8 e os 13 anos (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016), enquanto dados internacionais sugerem que a maioria das situações de se iniciam entre os 5 e 8 anos (Habigzang et al., 2005; Maria & Ornelas, 2010; National Child Traumatic Stress Network, 2009).

A vivência de uma situação de abuso sexual assume-se como uma experiência traumática, considerada um problema de saúde pública com grandes dimensões (Habigzang et al., 2005; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002; Zhang, Chen, Feng, Li, Liu, & Zhao, 2014). Quando comparado com outras formas de mau trato, o abuso sexual tende a ter um maior impacto negativo nas vítimas, sendo este influenciado por diversos fatores, como o tipo de atividade sexual, duração, frequência e grau de violência associada, idade de início do abuso ou a relação mantida com o abusador, entre outros. Existe ainda uma responsabilização da criança neste tipo de violência e esta é muitas vezes coagida e manipulada para manter o segredo (Furniss, 1993; Habigzang et al., 2005; Kendall-Tackett et al., 1993; Lewis, McElroy, Harlaar, & Runyan, 2016).

O abuso sexual de crianças continua a ser um tema tabu no seio familiar, raramente abordado na conversação quotidiana, uma vez que esta tende a focar-se sobretudo nas rotinas e não em problemáticas mais pessoais, como é exemplo este tipo de situações abusivas (Jensen, Gulbrandsen, Mossige, Reichelt, & Tjersland, 2005). Por outro lado, tende a pensar-se que o abuso sexual é raro, uma realidade muito distante de si e da sua família, estereotipando o perfil dos abusadores sexuais, nomeadamente ao considerar-se que estes são pessoas estranhas à criança, apresentam uma aparência assustadora, ou já foram abusados em criança. Habitualmente pensa-se que as pessoas próximas são boas pessoas, gostam da criança e a ajudam, não sendo capazes de abusar dela (Canadian Centre for Child Protection, 2014; National Child Traumatic Stress Network, 2009). Na realidade, a literatura refere que os agressores geralmente conhecem a criança, sendo o abuso intrafamiliar o de maior prevalência (Canadian Centre for Child Protection, 2014; Stop it now, 2008). Assim, torna-se fundamental

desenvolver programas e materiais específicos que capacitem as crianças, i.e., aumentem conhecimentos e promovam competências sobre esta problemática, procurando desmistificar mitos e preconceitos, e que visem o desenvolvimento de competências específicas para lidar com este tipo de situações (nomeadamente, na sua identificação e modo como podem lidar com as mesmas), numa perspetiva de prevenção primária, ou seja, que alerte, não só as crianças, mas toda a comunidade antes da problemática ocorrer (Reppucci & Haugaard, 1989). Estes programas e materiais preventivos devem, ainda, adequar-se às necessidades específicas das crianças nas suas diferentes faixas etárias.

Em termos gerais, a literatura tem salientado a importância do recurso a programas de prevenção primária, i.e., que procurem dar ferramentas à criança antes de poder ser exposta a situações abusivas. Também a própria comunidade, ao estar mais informada, funciona de forma mais eficaz no suporte e proteção das crianças, aprendendo a identificar situações de risco e a lidar com eventuais revelações, sendo fundamental envolver todas as pessoas que fazem parte do contexto em que a criança está inserida (Maria, 2007). De acordo com o Modelo Socioecológico, sugerido pela World Health Organization [WHO] (2002), é importante que os programas preventivos incidam sobre os diferentes contextos em que a criança está inserida (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2015).

A literatura identifica diversos programas de prevenção de abuso sexual desenvolvidos sobretudo nos anos 80 e 90 do século XX, com o objetivo de capacitar crianças para identificar sinais de alerta e pedir ajuda a um adulto de confiança, em caso de abuso, sendo estes muito diversificados quanto ao número de sessões, duração das mesmas ou materiais utilizados (Maria, 2007). Estes programas têm surgido, sobretudo, em países como os Estados Unidos da América [EUA] e mais recentemente Espanha (e.g., Brassard & Fiorvanti, 2015; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011). Em Portugal, a prevenção primária do abuso sexual foi a grande aposta do jogo “Vamos Prevenir! As aventuras do Búzio e da Coral - Jogo de prevenção primária do abuso sexual para crianças entre os 6 e os 10 anos” (Agulhas, Figueiredo, & Alexandre, 2016). No que diz respeito à faixa etária pré-escolar, em Portugal, em concreto, existem alguns programas ou materiais mais globais, que não abordam apenas a temática do abuso sexual infantil, focando-se também em outros domínios como a higiene ou os direitos da criança. Esses programas serão descritos posteriormente.

Paralelamente, muitas vezes considera-se que abordar temáticas como o abuso sexual de crianças em idade pré-escolar é infrutífero, pois estas são muito pequenas, não tendo,

ainda, capacidade para beneficiar de programas desta natureza. A literatura evidencia o contrário, na medida em que as crianças na idade pré-escolar já conseguem aprender estratégias básicas de segurança pessoal, reconhecer situações abusivas e reportá-las (Brassard & Fiorvanti, 2015; Madak & Berg, 1992; Nemerofsky, Carran, & Rosenberg, 1994; Wurtele, 1990; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). A eficácia destes programas não depende apenas do desenvolvimento cognitivo da criança, mas, acima de tudo, do tipo de atividades realizadas (atividades fisicamente mais ativas), do grau de envolvimento das crianças (maior envolvimento) e do número de sessões (superior a três) (Davis & Gidycz, 2000). Face ao exposto, revela-se fundamental apostar na prevenção desta problemática a partir da idade pré-escolar, uma fase em que as crianças se encontram a desenvolver as suas bases de aprendizagem (Daro, 1994), a adquirir uma maior consciência do seu corpo e a relacionar-se mais com os seus pares (Habigzang et al., 2005; Maria & Ornelas, 2010).

Este projeto de dissertação tem, assim, como objetivo a construção de um programa de prevenção primária de abuso sexual para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que facilite uma abordagem adequada a este nível de desenvolvimento.

Ao nível da estrutura, esta dissertação é constituída por nove capítulos. O primeiro consiste num enquadramento teórico sobre a problemática do abuso sexual, onde é feita uma conceptualização do mesmo, bem como o seu enquadramento legal, são ainda apresentadas taxas de incidência, caracterização das vítimas e dos abusadores, análise do impacto que o abuso sexual tem para as vítimas e fatores associados à revelação da situação abusiva. O segundo capítulo remete para uma revisão de literatura acerca do desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, procurando destacar os principais indicadores de desenvolvimento que possam ser relevantes para trabalhar o tema em questão. No terceiro capítulo serão descritos diferentes programas de prevenção primária de abuso sexual existentes, bem como uma reflexão sobre o papel da avaliação de impacto destes. No quarto capítulo será feita uma caracterização teórica do que deve constar num programa de prevenção de abuso sexual, seguindo-se, no quinto capítulo, uma avaliação de necessidades que esteve na base da construção do programa “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!” e no sexto capítulo uma descrição detalhada deste. No sétimo capítulo será apresentado o método do pré-teste realizado ao programa supracitado. No oitavo capítulo serão apresentados os resultados obtidos e, por fim, no nono capítulo, será efetuada a discussão dos resultados, apontadas limitações do estudo e apresentadas sugestões futuras.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Capítulo I – Conceptualização do abuso sexual infantil

1.1. Enquadramento conceptual e legal do abuso sexual

Embora não exista uma única definição de abuso sexual, os autores são congruentes ao definir que este pode ser conceptualizado como qualquer tipo de interação entre uma criança e outra pessoa (um adulto ou outra criança ou jovem), com um cariz sexual, incluindo toques, carícias, contacto sexual oral, penetração vaginal ou anal, bem como situações em que não existe qualquer contacto físico com a vítima, como *voyerismo*, exibicionismo, assédio ou exposição a pornografia (Berlinen & Elliott, 2002; Cohen & Mannarino, 2000; Habigzang et al., 2005).

No caso concreto do abuso sexual de crianças, a literatura aponta para o facto deste contacto poder ocorrer numa das seguintes condições: quando existe diferença de idades ou maturidade entre vítima e agressor; quando o agressor tem habitualmente uma posição de autoridade, confiança ou responsabilidade para com a criança, ou quando os comportamentos sexuais ocorrem contra a vontade da criança recorrendo a violência ou engano da mesma (Butchart, Harvey, Mian e Furniss, 2006; Finkelhor, 1999; WHO, 1999). Desta forma, a criança é envolvida numa atividade sexual para a qual não está preparada e que não compreende totalmente, pelo que se considera que não tem capacidade para prestar um consentimento informado (Butchart et al., 2006; WHO, 1999).

No que respeita ao seu enquadramento legal, o abuso sexual é um crime punível pela legislação em vigor em Portugal, que distingue entre crimes contra a liberdade sexual e crimes contra a autodeterminação sexual.

Relativamente aos primeiros – crimes contra a liberdade sexual (artigos 163.º a 170.º¹ do Código Penal [CP], 2007) -, estes são crimes que impedem o livre consentimento da atividade sexual, quando a vítima já tem maturidade para o dar, i.e., o ato sexual forçado numa pessoa que já tem capacidade de autodeterminação sexual. Estes crimes podem ocorrer sob forma de coação sexual, violação, abuso de pessoa incapaz de resistência, abuso sexual de pessoa internada, fraude sexual, procriação sexual não consentida, lenocínio ou importunação sexual. A maioria destes crimes é punida com uma pena até oito anos de prisão.

¹ Secção I, Capítulo V da Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

Os crimes contra a autodeterminação sexual (artigos 171.º a 178.º² do CP, 2007) são crimes cometidos contra vítimas menores de 14 anos de idade, que não têm maturidade nem capacidade de prestar um consentimento informado, na medida em que não compreendem todas as consequências do ato. Estes crimes podem ocorrer sob a forma de abuso sexual de crianças, abuso sexual de menores dependentes, atos sexuais com adolescentes, recurso à prostituição de menores, lenocínio de menores, pornografia de menores. Estão ainda contempladas na lei situações de agravamento e relativas à queixa (i.e., é obrigatória a apresentação de uma queixa exceto se do crime resultar a morte ou suicídio da vítima).

As situações de agravamento contempladas na lei são a existência de uma relação familiar ou de dependência entre a vítima e o perpetrador; se o agressor sofrer de uma doença sexualmente transmissível; se do abuso resultar uma gravidez, ofensa à integridade física, transmissão de agente patogénico que coloque a vítima em perigo de vida, ou resulte em suicídio ou morte da vítima (artigo 177.º³ do CP, 2007).

O abuso sexual de uma criança com idade inferior a 14 anos constitui um crime contra a autodeterminação sexual, que pode ser punido com uma pena até 10 anos de prisão. A importunação do menor, aliciamento ou atuação através de conversa, por escrito, em espetáculos ou com objetos pornográficos é punida com uma pena até três anos, sendo que se estas ações tiverem fins lucrativos a pena passa a ter um limite de cinco anos. Uma tentativa de abuso sexual é igualmente punível (artigo 171.º⁴ do CP, 2007).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo⁵ [LPCJP] prevê a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em perigo, contemplando que uma criança se encontra em situação de perigo quando é vítima de abusos sexuais (artigo 3.º da LPCJP). A lei prevê, ainda, que perante um crime contra a liberdade ou autodeterminação sexual, o consentimento para a intervenção não cabe aos pais ou representante legal, quando este é indiciado como agressor, passando a intervenção a ter um carácter judicial, ou seja, não necessitando de consentimento expresso dos mesmos (artigo 11.º da LPCJP).

² Secção II, Capítulo V da Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

³ Artigo 177.º da Secção II, Capítulo V da Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

⁴ Artigo 171.º da Secção II, Capítulo V da Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

⁵ Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, com as alterações impostas pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro e pela Lei n.º 23/2017, de 23 de maio.

1.2. Taxas de incidência do abuso sexual

No que diz respeito à incidência deste crime em Portugal, de acordo com o Relatório Anual de Segurança Interna [RASI], dos anos de 2010 a 2016 (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), verifica-se que a grande maioria dos perpetradores é do sexo masculino (sendo esta percentagem sempre superior a 95%) e a maioria das vítimas é do sexo feminino (cerca de 80%).

Quando tentamos perceber a distribuição da incidência do abuso sexual de crianças nos relatórios RASI, estes mostram uma grande inconsistência dos dados, uma vez que, por exemplo, ao analisar o RASI de 2010, verificamos que 47,73% das crianças têm idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos e 17,28% têm idades entre os 4 e os 7 anos. Estas percentagens incidem sobre um universo populacional com idades correspondidas entre os 0 e os 18 anos. Ao compararem-se estes dados com os do mesmo relatório, mas relativos a 2015 e 2016, deparamo-nos com um aumento na percentagem de vítimas com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos (61,5% e 61,1% respetivamente) e entre os 4 e os 7 anos (19,9% e 22,0%, respetivamente), mas estas percentagens incidem sobre um universo populacional com idades compreendidas entre os 0 e os 13 anos. Assim, através da análise comparativa destes relatórios anuais não é possível retirar conclusões exatas sobre a evolução das taxas de incidência do abuso sexual. Observa-se, no entanto, que a faixa etária entre os 8 e os 13 anos de idade é a que tem maior incidência de abuso sexual, o que justifica um investimento em programas e materiais de prevenção primária que possam ser utilizados com crianças mais novas (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

No que respeita à evolução do número de detenções por este crime, apenas foram encontrados dados referentes a estes números nos relatórios de 2012 a 2016 (nos relatórios de 2010 e 2011 apenas é referido o número total de participações). No ano de 2012 foram detidas 83 pessoas por abuso sexual de crianças, sendo que não é referido o sexo destas pessoas. No ano de 2013 foram detidos pelo mesmo crime 67 homens e três mulheres, um valor inferior ao de 2014, em que foram detidos 146 homens e oito mulheres. Em 2015, este valor baixou para 133 homens e quatro mulheres e em 2016 subiu para 117 homens e cinco mulheres (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Os relatórios RASI possuem muita informação relativa a esta problemática, mas não permitem ter um conhecimento concreto sobre os tipos de comportamento praticados com as crianças, nem cruzam os dados relativos ao sexo e idade das mesmas.

Nos relatórios anuais da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens [CPCJ] (Alvarez, Castro, Costa, & Macedo, 2016; Alvarez & Costa, 2015; Alvarez, Costa, & Castro, 2014; Alvarez, Santos, Bandeira, & Carvalho, 2013; Alvarez, Santos, Costa, Teixeira, Carvalho, & Vidal, 2012; Carvalho, Alvarez, Costa, & Santos, 2011) verifica-se que, em 2011, existiam 732 processos iniciados por suspeita de abuso sexual de crianças, tendo este valor aumentado para 818 no ano de 2012, e para 1372 no ano de 2013. No ano de 2014 o número de processos iniciados por este crime baixou para os 694, tendo tornado a aumentar para 759 em 2015.

Com base no número de processos iniciados e no número de processos transitados de um ano para o seguinte, é possível verificar o número total de processos. Deste modo, constata-se que em 2010 existiram 1150 processos de suspeita de abuso sexual, tendo este valor aumentado até ao ano de 2013, em que existiam 2898 processos. Este valor baixou para 1375 processos no ano de 2014 (Alvarez et al., 2016; Alvarez & Costa, 2015; Alvarez et al., 2014; Alvarez et al., 2013; Alvarez et al., 2012; Carvalho et al., 2011).

Após a alteração à LPCJP⁶ (Lei nº142/2015, de 8 de setembro), verifica-se nos relatórios referentes aos anos de 2015 e 2016 que foram feitas 759 e 658 sinalizações de situações de perigo por suspeita de abuso sexual de crianças, respetivamente. Destes, no ano de 2015, 13,6% das crianças tinham idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos, e no ano de 2016 esta percentagem aumentou para 16,4% (Alvarez et al., 2016; Castro, Bandeira, Alvarez, & Teixeira, 2017). É importante ressaltar que, com a alteração da LPCJP, as queixas de crimes de abuso sexual de crianças por parte do seu representante legal passaram a ser da competência do Ministério Público, implicando uma intervenção judicial.

De uma forma geral, estima-se que o abuso sexual ocorre em uma em cada quatro meninas e um em cada seis a 10 meninos, até aos 18 anos de idade, sendo a idade de início, na grande maioria das situações, entre os 5 e os 8 anos (Habigzang et al., 2005; Maria & Ornelas, 2010; National Child Traumatic Stress Network, 2009). Dados mais recentes sugerem que uma em cada cinco crianças europeias é vítima de abuso sexual antes dos 18 anos e que 90% dos casos nunca cheguem ao conhecimento da polícia (Council of Europe, 2015). Outros dados apontam para uma prevalência de uma em cada cinco crianças, sendo a faixa etária de maior risco entre os 5 e os 12 anos, sendo que apenas um em cada 10 casos é revelado (Arcari, 2016b).

⁶ Lei nº 147/99, de 1 de setembro, com as alterações impostas pela Lei nº142/2015, de 8 de setembro e pela Lei nº 23/2017, de 23 de maio.

Martins e Jorge (2010), num estudo realizado no Brasil verificaram que, no caso do sexo feminino, a incidência tende a aumentar com a idade, ou seja, a maior incidência é na faixa etária dos 10 aos 14 anos, e no sexo masculino as crianças tendem a ser vítimas de abuso sexual mais cedo, sendo a faixa etária de maior incidência entre os 5 e os 9 anos.

Relativamente à relação estabelecida com o agressor, estima-se que o abusador é conhecido da criança em 70 a 85% dos casos (Council of Europe, 2015). Outros dados afirmam que 87%, ou mesmo 90% dos casos de abuso, são cometidos por pessoas próximas e de confiança da criança (Arcari, 2016b; Stop it now, 2008).

Salienta-se, ainda, que todos os dados apresentados dizem respeito às suspeitas sinalizadas, embora se estime que o abuso sexual possa ter uma incidência mais elevada.

1.3. Caracterização de vítimas e de agressores

1.3.1. As vítimas. Não existe um perfil típico de uma potencial vítima de abuso sexual, pelo que diferentes crianças podem vir a ser vítimas, independentemente do seu sexo, idade ou contexto (Child Abuse Prevention Programme, n.d.). A literatura identifica, no entanto, um conjunto de fatores que parecem aumentar esse risco.

Para entender os fatores que podem colocar a criança em risco ou, pelo contrário, protegê-la de uma situação de abuso sexual é fundamental, em primeiro lugar, ter em conta que o contexto em que a criança se insere influencia o desenvolvimento de comportamentos maltratantes. De acordo com o Modelo Socioecológico construído pela WHO (2002), com base no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1994), identificam-se quatro níveis interativos que influenciam a existência de uma situação de violência: a) nível individual (características biológicas e vivências pessoais); b) nível relacional (relações sociais próximas estabelecidas com os outros); c) nível comunitário (locais e contextos comunitários em que as relações sociais ocorrem), e d) nível social (normas culturais e sociais que inibem ou promovem estes comportamentos) (CDC, 2015; Dahlberg & Krug, 2006).

Assim, e no contexto deste modelo teórico, é possível identificar diversos fatores de risco associados à própria criança (nível individual) como, por exemplo, baixa autoestima, défice ao nível das competências interpessoais, deficiência ou incapacidade (CDC, 2016; Finkelhor, 1999; Habigzang et al., 2005; Lamont & Price-Robertson, 2013). Num estudo

recente (Marques, Aguiar, & Agulhas, submetido), no qual se entrevistaram 31 agressores sexuais de crianças, reclusos confessos do crime cometido, estes relatam procurar crianças que apresentam maior vulnerabilidade: por exemplo crianças que se encontrem mais isoladas, ou que estejam a passar por algumas mudanças importantes (e.g., separação dos pais, mudança de escola), carentes de afeto ou atenção. As autoras acrescentam ainda como fatores de risco individuais o sexo da vítima (i.e., pertencer ao sexo feminino), a idade da adolescência ou aparentar maturidade física superior à idade real. Em termos relacionais, os principais fatores de risco são o consumo de substâncias por parte de um dos pais/cuidadores, as dificuldades económicas e desemprego, *stress*, violência e ambiente conflituoso entre os elementos da família, família numerosa ou agregado monoparental, divórcio, história passada de abuso ou negligência de um dos pais, debilidades ou incapacidades mentais ou físicas dos pais, baixa supervisão parental, figura materna muito passiva e ausente ou famílias reestruturadas. Já ao nível comunitário destaca-se uma fraca rede de apoio social, falta de acesso a escolas com recursos adequados ou inserção da criança numa comunidade problemática e desfavorecida, com presença de violência. Finalmente, em termos sociais e culturais, os principais fatores de risco são a existência de normas promotoras de violência e de desigualdades entre géneros (CDC, 2016; Finkelhor, 1999; Habigzang et al., 2005; Lamont & Price-Robertson, 2013). É ainda frequente a coocorrência desta forma de violência com outras, como a negligência ou maus tratos físicos e/ou emocionais (Habigzang et al., 2005).

A presença destes fatores de risco não é única, exclusiva ou obrigatória perante uma situação de abuso sexual, sendo fundamental proteger as crianças que, com base no efeito cumulativo de diversos fatores, estejam mais vulneráveis a uma possível situação de agressão.

No que diz respeito aos fatores de proteção, destacam-se características da própria criança, como a existência de uma relação positiva com os pares, saúde, ter *hobbies* e interesses. São ainda importantes recursos emocionais, como boa autoestima, otimismo e inteligência, que aumentam a qualidade das estratégias de *coping* da criança, potenciando a resiliência para ultrapassar as dificuldades e ajustar-se positivamente após uma experiência traumática (Himelein & McElrath, 1996). Em termos familiares, é fundamental a existência de uma relação de vinculação segura pais-criança, relações familiares estáveis e positivas, pais com estratégias de *coping* adequadas, emprego dos pais e recursos económicos que permitam providenciar à criança acompanhamento terapêutico, a par de uma rede de suporte familiar consistente. Em termos comunitários é fundamental existir uma boa rede de suporte social e de serviços educacionais e sociais. A nível social e cultural é importante que haja um

investimento em medidas de prevenção primária do abuso sexual (American Psychological Association, n.d.; CDC, 2016; Habigzang et al., 2005; Lamont & Price-Robertson, 2013).

De entre os diversos fatores de proteção destacam-se as estratégias de *coping* utilizadas pelos pais/cuidadores. Estas são desenvolvidas para lidar com situações adversas e indutoras de *stress*, constituindo-se como um mecanismo de defesa interno e inconsciente, fundamental perante uma situação de abuso (Antoniazzi, Dell'Aglio, & Bandeira, 1998). As estratégias podem ser centradas no problema (tentando lidar com as situações *stressoras* mudando a origem do problema de forma ativa, ou seja, alterar o fator que está a causar a tensão entre a pessoa e o ambiente – por exemplo, negociando o conflito ou redefinindo o elemento provocador de *stress*) ou focadas na emoção (gestão emocional da problemática, frequentemente com recurso a processos de evitamento cognitivo ou comportamental, alterando o estado emocional do próprio – por exemplo, fugir ou fazer uma ação que altere o estado de humor ou tensão) (Antoniazzi et al., 1998; Folkman, & Lazarus, 1980; Irmak, Aksel, & Thompson, 2016). Irmak e colaboradores (2016) verificaram mais recentemente que vítimas de abuso sexual que usam estratégias de *coping* focadas no problema apresentam menos sintomas depressivos do que as vítimas que utilizam estratégias focadas na emoção.

Para além da identificação de fatores de risco e proteção, importa ter em conta todos os sinais e sintomas que uma criança vítima de abuso sexual pode apresentar, apesar de não existir um conjunto de sinais ou sintomas específicos que caracterizem estas vítimas. A literatura refere, no entanto, a possibilidade destas apresentarem sinais ou sintomas que podem alertar para a existência de uma situação de mau estar físico e/ou psíquico. Tendo em conta que não se tratam de sintomas específicos ou exclusivos de situações de abuso sexual, sabe-se que as crianças abusadas apresentam, no entanto, mais sintomatologia que as não abusadas (Direção-Geral da Saúde, 2008; Stay Safe, n.d.).

A criança vítima pode apresentar: a) sinais ou sintomas físicos, como queixas somáticas, doenças sexualmente transmissíveis, dificuldade em sentar-se, andar ou ir à casa de banho, enurese/encoprese secundária, lesões nos órgãos genitais, como feridas ou sangramento, infeções urinárias frequentes, dores na região anal ou vaginal, prurido vulvar ou gravidez; b) um conjunto de sintomatologia do foro emocional – como dificuldades de atenção e concentração, dificuldades de socialização, baixa autoestima ou medo de alguns adultos ou situações – e/ou, c) sintomatologia do foro comportamental – comportamento agressivo ou, antes pelo contrário, retraído, alterações nos padrões alimentares e/ou de sono,

comportamentos sexuais desadequados para a sua idade, masturbação compulsiva, promiscuidade ou prostituição (Direção-Geral da Saúde, 2008; Stay Safe, n.d.; Legal Education and Information Service of New Brunswick, 2007).

Apesar deste vasto conjunto de sinais e sintomas, estima-se que um terço das vítimas seja assintomática (Kendall-Tackett et al., 1993). Este facto pode dever-se a diferentes fatores: à fraca severidade do abuso; à incapacidade do adulto em detetar os sintomas; ao desenvolvimento de estratégias de *coping* focadas na emoção, que serão posteriormente explicadas, e que disfarçam o *stress* da vítima; a elevada resiliência da vítima; à má medição de sintomas, não sendo considerados outros sintomas da criança, i.e., apenas foi avaliada uma lista de sintomas, não sendo tidos em conta outros sintomas revelados pelas crianças que não constem nessa lista; ou ao facto de os sintomas ainda não terem surgido, por a criança os estar a conseguir esconder ou por não ter processado o acontecimento, devido a um adormecimento dos sintomas que se designa como “*sleeper effect*”, e que remete para o facto de estes poderem surgir mais tarde, com a sua maturidade e desenvolvimento da criança (Kendall-Tackett et al., 1993; Finkelhor & Berliner, 1995).

Para além da dificuldade de identificar sinais e sintomas característicos de uma situação de abuso sexual, deve ser tido em conta que neste tipo de problemática a criança é habitualmente envolvida numa dinâmica complexa que contempla a existência de um segredo, sendo esta iniciada e mantida uma vez que a maioria das situações de abuso sexual é cometida por familiares (i.e., abuso intrafamiliar) ou pessoas próximas da criança, ou da sua família (Furniss, 1993; Habigzang et al., 2005)

O segredo é influenciado por fatores externos, como, por exemplo, ameaças verbais (que minimizam a probabilidade de revelação), não acreditar na criança (havendo mesmo situações em que a vítima, para além de não acreditada, é punida), mentir sob ameaça (o segredo é muitas vezes mantido com recurso à violência ou ameaças desta ou castigos; por vezes, as crianças recebem subornos para não revelar a situação) e ansiedade associada às consequências da revelação (ameaças à vida e à integridade da criança ou da sua família levam a criança a manter o segredo) (Furniss, 1993).

Para além destes fatores, o segredo é também influenciado por aspetos interacionais, como os rituais de entrada e saída, estes originam uma anulação da situação de abuso que é concretizada pela interação de três níveis contextuais. O abusador cria um contexto que anula a realidade, por exemplo através da escuridão ao fechar as cortinas e janelas, aspeto que

contrasta como o contacto e/ou estimulação corporal do ato de abuso, havendo uma dissociação entre o que está a acontecer e a realidade. Além do mais, os comportamentos do abusador são diferentes dos habituais, como se se transformasse noutra pessoa. Por fim, existem rituais de entrada e saída, i.e., ações que antevêm o início e fim da situação abusiva, como se entrassem numa realidade paralela, ou seja, com base numa determinada ação ou frase há uma transformação da situação e da interação criança-adulto, sem a mesma ser diretamente anunciada, cortando a realidade por um período de tempo e espaço definidos, como se nunca tivesse acontecido, retomando à realidade após o abuso (Furniss, 1993).

Estudos mais recentes como o de McElvaney, Greene e Hogan (2012) perceberam que o segredo tem como base três grandes aspetos: retenção ativa, efeito de “panela de pressão” e confiar o segredo. A retenção ativa remete para o facto de a vítima manter o segredo porque quer que o mesmo não seja conhecido, negando questões que sejam feitas sobre o assunto, sendo característico de vítimas com dificuldade em falar sobre o assunto e que mesmo após uma primeira revelação evitam falar sobre isso e não contam tudo o que aconteceu. O efeito “panela de pressão” caracteriza-se pela ambivalência de querer e não querer fazer a revelação, pela angústia sentida com a manutenção do segredo, por a vítima sentir que não há uma oportunidade para fazer a revelação, levando a que muitas das revelações não sejam planeadas, tornando-se inesperadas. Por fim, a confiança do segredo caracteriza-se pela escolha da pessoa a quem devem fazer a revelação, pelo contexto criado para a confidência e pela necessidade em manter a confidencialidade da situação.

Lemaigre, Taylor e Gittoes (2017), numa revisão sistemática de literatura (com 13 artigos, constituindo uma amostra de 658 mulheres e 421 homens, de diversos países como os EUA, Israel, Itália, Irlanda, Noruega, Alemanha e Suíça), constataram que as crianças mantêm o segredo devido à falta de compreensão e apoio por parte dos outros, sendo criadas barreiras à revelação como o medo, a antecipação de reações negativas e de consequências negativas para os outros e para si próprios (como, por exemplo, perda do apoio familiar, perda da sua reputação ou dissolução da sua família). Os autores verificaram, ainda, que a revelação é mais adiada em casos de abuso intrafamiliar do que extrafamiliar. A vergonha e os sentimentos de culpa também levam a criança a manter o segredo.

1.3.2. Os abusadores sexuais. Os abusadores sexuais de crianças são pessoas que, independentemente do seu sexo, idade ou história passada, sentem-se sexualmente atraídas por crianças (Child Abuse Prevention Programme, n.d.). Estes tendem a abusar delas para

sentir poder e controlo que não sentem nas relações com outros adultos sendo que, em alguns casos, são pessoas abusadas ou vítimas de violência e mau trato na própria infância (Stop it now, 2008). Importa destacar que esta forma de violência pode ocorrer, tal como referido na Introdução, dentro ou fora do ambiente familiar da criança sendo que, na maioria dos casos, o abuso é cometido por pessoas conhecidas desta, não apresentando um perfil típico (Canadian Centre for Child Protection, 2014; Habigzang et al., 2005; Stop it now, 2008).

Como mencionado nos dados acerca da prevalência das situações de abuso, conclui-se que a maioria dos abusadores sexuais de crianças é do sexo masculino (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). Alguns destes foram vítimas de violência durante a sua própria infância (Stop it now, 2008). A este respeito, destaca-se um estudo com 91 homens agressores sexuais, em que 87 responderam a questões sobre as suas experiências sexuais enquanto crianças, concluindo-se que dois terços (68%) foram abusados durante a sua infância, quando tinham em média 9,75 anos (Elliott, Browne, & Kilcoyne, 1995). Também Martins e Jorge (2010), no seu estudo feito no Brasil, anteriormente referido, apontam para o facto de 97,3% dos agressores da sua amostra serem do sexo masculino. Relativamente às faixas etárias, verificou-se que alguns dos agressores masculinos eram menores – 9,9% dos agressores tinham menos de 15 anos de idade e 11,6% tinham 15 a 19 anos. Relativamente aos adultos, as maiores taxas de incidência encontraram-se nos mais de 40 anos (25,4%) e nos 30 a 34 anos (21,5%). Já no caso das agressoras femininas, 50,0% (N=2) tinham entre 20 a 24 anos e as restantes duas agressoras tinham ou 35 a 39 anos ou 40 e mais anos.

Como se verifica, apesar da maioria dos abusadores ser do sexo masculino, este tipo de crime também é cometido por mulheres. No entanto, os dados relativos ao abuso sexual cometido por mulheres são escassos e a sua incidência parece ser inferior a 5% dos casos (Sistema de Segurança Interna, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). De acordo com a literatura, nestas situações a vítima é mais frequentemente do sexo feminino e é também, mais provavelmente, uma criança com quem o abusador tem uma relação de grande proximidade afetiva e relacional. As mulheres tendem também a abusar de crianças mais novas (especialmente na idade pré-escolar ou escolar) e algumas abusam de mais de uma criança. Por serem figuras que, de forma estereotipada, a comunidade associa à prestação de cuidados à criança, o abuso cometido tende a ser mais discreto e dissimulado, ocorrendo frequentemente na prestação desses mesmos cuidados (Elliott, 1993; Grayston & De Luca, 1999; McLeod, 2015).

Independentemente do sexo ou idade do agressor, geralmente o abuso sexual é iniciado pela sedução da criança através de um processo denominado como “*grooming*”. Neste processo, o abusador começa por estabelecer uma relação de confiança com a criança (e também restante família), como forma de conseguir subtilmente aceder à mesma e estar sozinho com ela. Este processo tem, assim, como objetivo chegar à criança, que geralmente é alguém vulnerável e que passa algum tempo sem uma adequada supervisão das figuras cuidadoras, sendo a aproximação do agressor vista de forma positiva, sem levantar suspeitas e de forma a que a criança não se aperceba do perigo (Canadian Centre for Child Protection, 2014). Mais concretamente, o processo de “*grooming*” tem sido descrito na literatura como envolvendo sete passos: identificação da criança (potencial vítima); acesso à criança e ganho da sua confiança (atendendo às suas fragilidades, o agressor procura conquistar a sua amizade e estabelecer uma relação de confiança); manipulação da relação estabelecida, de forma a que o agressor seja sentido como alguém que compreende a criança, com quem esta empatiza e que satisfaz as suas necessidades; isolamento da criança, por forma a potenciar momentos de exclusividade, sem possíveis testemunhas da situação abusiva; desenvolvimento de uma relação especial e privada, reforçando a ideia de que esta deve ser mantida em segredo (nesta fase podem começar as primeiras ameaças), e início gradual do contacto sexual, com toques progressivamente mais sexualizados, assumindo o controlo da relação (mantendo o segredo e fazendo a criança acreditar que se revelar não será acreditada; o abusador tende a fazer ameaças para que não haja uma revelação) (The National Center for Victims of Crime, 2012).

Existem diversos modelos teóricos que explicam o comportamento sexualmente agressivo dos abusadores. Das teorias existentes na literatura serão abordadas, seguidamente, uma teoria clássica e uma teoria mais recente, que permitem perceber quais as crenças dos abusadores sexuais que os levam a iniciar estes processos de “*grooming*”. O modelo das pré-condições de Finkelhor (1984, *cit. in* Agulhas & Anciães, 2013; Finkelhor, 1986; Ward, & Hudson, 2001) constitui-se como um modelo clássico, que tem como premissas base dos agressores a congruência emocional (contacto sexual emocionalmente satisfatório), ativação emocional (excitação sexual com as crianças), bloqueio (dificuldade em satisfazer adequadamente as suas necessidades sexuais) e desinibição (agem de forma contrária ao normal com base no seu à vontade), sendo que as três primeiras (relacionadas com a primeira pré-condição) explicam a existência de uma quarta (que se relaciona com a segunda pré-condição). As pré-condições são: (1) o agressor estar motivado para abusar da criança, (2) ultrapassa as inibições internas, (3) aumenta a probabilidade de agredir e (4) ultrapassa a

resistência da criança ao abuso. A teoria integrativa da agressão sexual é uma outra teoria, mais recente, de Ward e Beech (2006), onde se assume que existem fatores biológicos (genéticos e de desenvolvimento cerebral), ecológicos (meio social e cultural em que a pessoa se insere) e neuropsicológicos (controlo das motivações e emoções, sistema de percepção e memória ou sistema de controlo e ações). A interação destes fatores permite-nos entender as distorções cognitivas relativas à sexualidade, problemas emocionais e relacionais que são apresentados pelo sujeito. Desta forma, o comportamento sexualmente agressivo é mantido ou agravado com o tempo, sendo necessário modificar os fatores do ambiente e modificar o funcionamento psicológico do agressor para o combater.

Assim, e com base nestes modelos, surgem as distorções cognitivas que fazem o agressor acreditar que o contacto sexual entre uma criança e um adulto não tem quaisquer consequências negativas, nem para o próprio, nem para a criança (Abel, Becker, & Cunningham-Rathner, 1984). Para Abel e colaboradores (1984), as crenças dos abusadores podem ser agrupadas em sete categorias: a falta de resistência física da criança à situação de abuso demonstra que esta está disposta a ter uma relação sexual; os comportamentos sexuais com as crianças são educativos; a criança gosta das relações sexuais e por isso é que mantém o segredo e não revela aos outros; futuramente, a sociedade vai começar a aceitar as relações sexuais entre adultos e crianças; as carícias não magoam as crianças; as crianças fazem perguntas sobre sexo porque querem que lhes demonstrem ou desejam experimentar (sendo que alguns acreditam, ainda, que as crianças são seres sexuais que gostam e procuram relações sexuais com adultos), e ter relações sexuais com as crianças aproxima o adulto e a criança. Por outro lado, Ward (2000), numa perspetiva mais recente, defende que estas distorções cognitivas são o resultado de acontecimentos negativos e pouco típicos, como um passado de violência ou negligência, sendo que disfuncionalidade dessas vivências pode ganhar um cariz sexualizado com a puberdade, originando diversas distorções cognitivas: as crianças são seres sexuais que gostam e procuram o contacto sexual continuamente de forma extremamente intrusiva ou violenta; o mundo é um lugar cruel e hostil e, como tal, só o podem conter se dominarem e controlarem o outro, fazendo-o como demonstração do amor sentido pela criança; o desejo sentido é incontrolável, pois a criança provoca o adulto, sendo a culpa dela; e são seres superiores à criança, tendo o direito a um contacto sexual com esta quando o desejam, até porque foi a vítima que o provocou.

1.4. Impacto do abuso sexual nas crianças

O impacto da vivência de uma situação de abuso sexual depende, não apenas da presença ou ausência dos vários fatores de risco e proteção supramencionados, mas também de outras variáveis que se influenciam entre si. Aqui, destacam-se aspetos como o tipo de atividade sexual infligida à criança, assim como a sua duração, frequência e grau de violência associada. Outros fatores dizem respeito ao sexo, idade e saúde mental da criança, diferença de idades entre esta e o agressor, assim como a idade de início do abuso ou a relação mantida com o abusador. Também o grau de segredo e a ausência de suporte por parte das figuras parentais e/ou da comunidade, com responsabilização da criança, se assumem como variáveis que poderão potenciar o impacto do abuso sexual (Furniss, 1993; Habigzang et al., 2005; Kendall-Tackett et al., 1993). Todos os fatores acima mencionados constituem-se, desta forma, como mediadores do impacto que o abuso tem para as vítimas.

A reação do meio face à revelação da situação de abuso sexual assume-se como o fator com maior impacto na vítima. Quando a família e o meio envolvente acreditam na criança e a protege, há maior probabilidade desta desenvolver mais recursos para enfrentar a situação abusiva. Por outro lado, quando a reação traduz descrédito, culpabilização da criança e falta de apoio, a criança fica mais vulnerável, potenciando a existência de sintomatologia. A reação negativa dos pais e do meio tem um impacto especialmente significativo nas crianças em idade pré-escolar, atendendo ao maior grau de dependência das figuras cuidadoras. Por outro lado, a capacidade cognitiva das crianças desta idade pode também dificultar a capacidade de perceber os acontecimentos abusivos (Cohen & Mannarino, 2000).

A vivência de uma situação de abuso sexual pode ser uma experiência traumática para a criança, com um impacto negativo, a curto, médio e longo prazos. Para além de ser influenciado por vários fatores, o abuso tem diversas consequências para a criança, destacando-se problemas de internalização (como depressão, ansiedade, timidez ou comportamento retraído, medos, alterações nos padrões de sono e/ou alimentação, comportamentos regressivos, vergonha e culpa) ou de externalização (alterações de comportamento, problemas escolares) e problemas a nível da sexualidade (como comportamento sexualizado e inadequado para a idade), sendo comum a presença da perturbação pós *stress* traumático (Habigzang et al., 2005; Kendall-Tackett et al., 1993).

Diversos fatores podem influenciar o impacto da vivência de uma situação de abuso. Finkelhor (1987) defende que o impacto associado ao abuso tem como base quatro dinâmicas:

a sexualização traumática (pois há uma iniciação precoce e disfuncional da sexualidade, conduzindo ao medo em manter relações sexuais e/ou afetivas futuras e confusão acerca do que são comportamentos sexuais adequados e inadequados), a estigmatização (a criança sente-se diferente dos seus pares, sentindo vergonha e culpa que a levam a manter o segredo para evitar juízos morais por parte de terceiros), a impotência (pois perde o controlo da sua vida, sentindo-se frustrada e magoada, com medo e ansiedade) e a traição (pois há uma quebra na relação de confiança que existia com o agressor – em situações de abuso intrafamiliar).

Para Spaccarelli (1994), os efeitos do abuso sexual infantil são influenciados pela formação de avaliações cognitivas negativas, como a perceção de dano mental ou físico, e pelas estratégias de *coping* utilizadas, que apesar de poderem ser um dos principais fatores de proteção das crianças, podem também ser inadequadas (e.g., evitamento cognitivo). Estas avaliações cognitivas e estratégias de *coping*, são influenciadas pelos recursos de apoio existentes, pelo *stress* causado pelo abuso e por variáveis moderadoras como a idade, sexo ou temperamento, i.e., são afetadas por variáveis do contexto e individuais.

Num estudo mais recente sobre estas dinâmicas, Kallstrom-Fuqua, Weston e Marshall (2004) demonstram que o impacto do abuso nas relações e distúrbios psicológicos apenas é significativamente mediado pelos sentimentos de impotência e estigmatização. Perceberam, ainda, que a severidade do abuso tem uma influência mais significativa na traição e estigmatização. Neste estudo, a dinâmica da sexualização traumática não foi tida em conta por considerarem que se refere apenas a comportamentos sexuais, não tendo um efeito tão significativo no ajustamento social e psicológico como as restantes. Mais recentemente, ainda, Cantón-Cortés, Cortés e Cantón (2012) concluíram que a impotência é o único mediador deste impacto do abuso nas relações e distúrbios psicológicos, pois influencia o nível de ansiedade e depressão da vítima. Na mesma linha da pesquisa anterior, os autores verificaram que o sentimento de traição é a dinâmica que tem um menor impacto na vítima e acrescentam que a sexualização traumática tem um efeito negativo na autoestima. Este estudo foi realizado com jovens universitários, avaliando o impacto do abuso sexual apenas alguns anos após a sua ocorrência, em retrospectiva, o que deve ser tido em conta na interpretação destes resultados.

No que diz respeito à sexualização traumática e problemas na esfera da sexualidade, Easton, Coohy, O'leary, Zhang e Hua (2011) verificaram que existem dois fatores que afetam o funcionamento sexual da criança: a idade em que a criança foi vítima de abuso e se a criança fez a revelação durante o período em que foi abusada. A idade em que o abuso foi

cometido afeta o seu funcionamento sexual, na medida em que crianças mais velhas têm mais consciência do significado, consequências e implicações do ato, bem como normas sociais e morais que sentem que estão a ser quebradas, o que pode gerar sentimentos de medo, culpa e vergonha. A revelação da situação abusiva durante o período em que está a ser abusada tem um efeito negativo no funcionamento sexual quando a reação a esta revelação é negativa e a criança não é acreditada, potenciando sentimentos de vergonha e culpa, uma vez que o seu sofrimento é minimizado. A revelação da situação de abuso é também influenciada pela idade da vítima, na medida em que uma revelação por uma criança mais velha tende a não ser tão acreditada como quando é realizada por uma criança mais nova. Quando as crianças mais velhas fazem uma revelação que não é acreditada demonstram mais medo do contacto sexual e do toque. Os autores perceberam ainda que, em situações em que a vítima de abuso sexual é também agredida fisicamente pelo abusador, ou quando existem múltiplos abusadores, são potenciadas dificuldades face ao toque e satisfação com futuras relações sexuais.

A sexualização traumática, estigmatização, impotência e traição, assim como os sentimentos de culpa e vergonha, em conjunto, têm um impacto maior nas vítimas de abuso sexual do que vítimas de outras experiências de mau trato (Lewis et al., 2016). Ainda, Lewis e colaboradores (2016) verificaram que a existência de uma experiência de abuso conduz a mais dificuldades de internalização ou externalização do que crianças sem esta experiência. No caso das raparigas, estas tendem a apresentar com o avançar da idade mais problemas de internalização, o que não acontece com os rapazes, sendo este um fator comum a outras formas de mau trato sem ser o abuso sexual. Algumas pesquisas apontam que no sexo masculino tendem a surgir mais problemas de externalização que no feminino (Gauthier-Duchesne, Hébert, & Daspe, 2017; Lewis et al., 2016).

Por fim, a perturbação pós *stress* traumático, surge frequente associada à vivência de situações abusivas, constituindo-se como uma perturbação incluída na categoria de “perturbações relacionadas com o trauma e fatores de *stress*”. Os seus critérios de diagnóstico são distintos para as crianças com menos de 6 anos e as restantes crianças, adolescentes e adultos. Atendendo à faixa etária alvo da presente dissertação é especialmente importante compreender os critérios de diagnóstico para crianças com idade inferior a 6 anos. Os critérios implicam a exposição da criança a um episódio concreto, neste caso de violência sexual, através da vivência do acontecimento, testemunho pessoal do mesmo ou saber que o pai/mãe ou cuidador já o experienciaram. Após a sua ocorrência, a criança tende a apresentar sintomas de mau estar, com memórias intrusivas, recorrentes e involuntárias, sonhos recorrentes onde

sente o mau estar associado ao trauma, reações dissociativas (como *flashbacks*), sofrimento psicológico intenso ou prolongado e reações fisiológicas intensas face às lembranças do acontecimento. Apresenta evitamento persistente aos estímulos associados ao acontecimento ou alterações negativas nas cognições e humor (como medo, vergonha ou tristeza). Por fim, existem alterações na excitação e reatividade associadas ao acontecimento traumático (como hipervigilância ou dificuldades de concentração). Para que se faça o diagnóstico desta perturbação é necessário que os sintomas apresentados pela criança apresentem uma duração superior a um mês, traduzindo-se em mau estar clinicamente significativo para a criança ou problemas de relacionamento com o outro. Estes sintomas não resultam do consumo de uma substância, medicamento ou outra condição médica, mas sim do trauma associado ao acontecimento vivenciado (American Psychiatric Association, 2014).

1.5. A revelação do abuso e fatores facilitadores da revelação

Muitas vezes, a revelação da situação de abuso sexual nunca chega a ser feita e o conhecimento da situação não chega às autoridades competentes (Martyniuk e Dworkin, 2011). De acordo com Habigzang e colaboradores (2005), a maioria das situações de abuso sexual na infância são apenas reveladas durante a adolescência (42,6%). Medo, raiva e vergonha são emoções frequentes perante uma situação de abuso sexual, especialmente se o agressor for um conhecido da criança pois, nesse caso, a confiança é questionada. Esta demora na revelação foi também encontrada num estudo efetuado pelo National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC), com 44 vítimas de abuso sexual durante a infância. Este demonstrou que as vítimas de abuso demoraram entre uma semana a 18 anos a revelar a situação, sendo o período decorrido entre o início do abuso e as primeiras tentativas de revelação, em média, de 7,8 anos. Destas vítimas, seis apenas (14%) revelaram após os 18 anos de idade. As restantes 38 perfizeram um total de 150 tentativas de revelações, durante a sua infância, concluindo-se que as vítimas fazem em média cerca de quatro revelações. Verificou-se, ainda, que quanto mais nova a vítima mais tempo leva até fazer a revelação. Esta pode ser feita direta e verbalmente ou indiretamente através de indicadores não-verbais, acidentais ou propositados (Allnock & Miller, 2013).

Iniciar uma conversa sobre uma situação de abuso sexual é um fator muito *stressante*, especialmente para uma criança, pois trata-se de um tema “tabu”, raramente discutido no âmbito familiar. É importante ter em conta que a criança é sensível aos pensamentos e

sentimentos do adulto, sendo que a reação deste à conversa pode impedir ou inibir a continuação de uma revelação. Desta forma, ao fazer uma revelação é fundamental que o adulto demonstre que acredita na criança, por forma a minimizar o impacto negativo deste acontecimento traumático (Jensen et al., 2005).

Quando os cuidadores se mostram confortáveis em abordar a temática aumentam a probabilidade de revelação por parte da criança na medida em que esta percebe a existência de uma oportunidade, de um propósito e também de uma conexão: por outras palavras, a revelação tem maior probabilidade de ocorrer quando a criança sente que tem uma oportunidade para falar e ser ouvida, pois o adulto tem tempo para ela. Esta precisa, ainda, de sentir que a conversa tem um propósito, ou seja, um motivo para ocorrer e um objetivo, acreditando que será ajudada e apoiada. A conexão é importante, devendo existir uma ligação entre os temas abordados com a criança e a situação de abuso sexual (Jensen et al., 2005).

Assim, o adulto deve mostrar-se disponível, confiante e preparado para que a criança se sinta confortável durante a conversa e não omita ou distorça informação por observar no adulto quaisquer sinais de desespero, angústia ou, ainda, sentir que este poderá fazer juízos de valor (Jensen et al., 2005). Questionar diretamente a criança se foi ou não abusada apresenta-se como o principal fator facilitador de uma revelação. Outros fatores que também facilitam uma revelação pode ser a apresentação de informação sobre abuso sexual adequada à faixa etária da criança, a vítima não sentir vergonha ou culpada por ter sofrido de abuso sexual e sentir que vai ser apoiada emocionalmente e compreendida pelos outros (Lemaigre et al., 2017). Se o adulto não acreditar na criança, poderão aumentar nela os sentimentos de impotência, falta de esperança, isolamento e culpa, sendo estes aspetos prejudiciais na vitimização infantil, i.e., aumentar negativamente o impacto que o abuso tem para a criança, levando-a a sentir-se rejeitada pelos outros (Summit, 1983).

Um outro aspeto importante no âmbito da revelação diz respeito ao que se designa por acomodação psicológica. Esta consiste num processo intrínseco, mais habitual em situações de abuso intrafamiliar e continuadas no tempo. A acomodação psicológica depende de cinco categorias (em que duas se constituem como fatores prévios ao abuso e as outras três têm uma ordem sequencial, num sentido crescente de complexidade): (a) secretismo - ninguém testemunha o abuso e é dito à criança que não o deve revelar, sob a forma de intimidação, causando-lhe medo e a promessa de que, mantendo o segredo, nada de mau irá suceder; (b) impotência - a criança acredita que o adulto cuidador tem o dever de a proteger e cuidar,

devendo-lhe obediência (quando tal não ocorre, sente-se impotente), sendo que as reações “típicas para a sociedade” como resistir, chorar ou gritar são substituídas por ações como fingir estar a dormir ou puxar os cobertores, escondendo-se do agressor, sendo a submissão e o segredo as únicas alternativas vistas como viáveis perante a sua impotência; (c) acomodação - a criança não procura uma resolução imediata para o problema e fica sem opções para terminar os comportamentos abusivos, sendo a única solução aceitar a situação, adotando mecanismos emocionais de resiliência (como criar amigos imaginários, desenvolver múltiplas personalidades ou descobrir estados de consciência diferentes como forma de dissociação do seu corpo, sentindo-se como se estivesse a assistir à situação de abuso de fora); (d) adiar o conflito da revelação - a criança sente que ao revelar vai destruir a sua família e, como tal, tem a responsabilidade de a manter unida, papel que pertence às figuras parentais), e (e) revelação conflituosa - apenas é denunciado o abuso ao fim de muito tempo, geralmente na adolescência (a criança sente raiva, culpa e a obrigação em manter a família unida, confirmando que surge o caos na família que tanto receava após a revelação) (Summit, 1983).

Em suma, o abuso sexual de crianças constitui-se como uma problemática complexa, cujos sinais ou sintomas não são exclusivos. Como tal, perante uma suspeita de abuso é fundamental uma avaliação holística da situação, sendo importante, caso esta se confirme, minimizar as consequências e o impacto que este tem para a vida das vítimas. Estes são dados fundamentais a ter em conta ao construir um programa de prevenção eficiente, que consiga transmitir habilidades e competências, tão cedo quanto possível, desmistificando o tabu existente, protegendo as crianças destas situações e dotando-as de conhecimentos.

Capítulo II – O desenvolvimento infantil entre os 3 e os 6 anos de idade

O desenvolvimento de materiais de prevenção para uma faixa etária em concreto deve ter em conta aspetos desenvolvimentistas inerentes a essa mesma fase do desenvolvimento. Desta forma, na construção de materiais de prevenção do abuso sexual devemos compreender os diferentes níveis de desenvolvimento e idade da população-alvo, com vista à adequação dos mesmos à maturidade das crianças, salvaguardando, não apenas a sua compreensão, como também as suas normas sociais, culturais e de género (WHO, 2010). Sem procurar fazer uma revisão exaustiva que abranja todas as abordagens teóricas da psicologia que procuram explicar esta fase do desenvolvimento, nesta secção procurar-se-ão destacar as principais características do desenvolvimento que devem ser tidas em conta para a construção de materiais para crianças desta faixa etária.

A idade pré-escolar é uma fase de desenvolvimento muito importante para as crianças, uma vez que é nesta fase que começam a descobrir que, para além da realidade interior, ou seja, do seu foco egocêntrico, existe uma realidade exterior que as circundam. Isto significa que há uma visão mais realista do mundo, embora ainda egocêntrica, i.e., com dificuldade em sair do seu próprio ponto de vista para adotar o ponto de vista do outro, relatando no seu discurso aquilo que foi por ela compreendido da realidade (Lourenço, 2006; Osterrieth, 1977).

Em termos cognitivos, aos 3 anos de idade a criança é ainda muito dependente do adulto, começando nesta fase a tornar-se mais autónoma em tarefas básicas, como o vestir. Nesta etapa, a criança já consegue comunicar verbalmente, pois existe um desenvolvimento significativo da linguagem, ainda que os conceitos sejam bastante generalizáveis (i.e., as crianças ao aprenderem o significado de uma palavra, objeto ou ação, tendem a atribuir esse mesmo significado ou nome a outros objetos/situações que lhe pareçam similares). Os 4 anos caracterizam-se por um desenvolvimento motor e cognitivo muito acentuado. Em termos cognitivos, a capacidade de atenção e concentração da criança é ainda muito reduzida, cansando-se rapidamente. A ativação psicomotora é mais dominante, o que se traduz numa maior ineficácia de qualquer tipo de atividade baseada apenas na comunicação oral, sem qualquer componente prática associada, especialmente se a atividade tiver uma duração muito elevada (Keller-Hamela, n.d.; Nemerofsky et al., 1994). A criança começa, ainda, a distinguir a realidade, percebendo que podem existir opiniões diferentes, e começa a compreender que os eventos têm uma ordem de ocorrência, apesar de não ter adquirido, ainda, noções temporais ou de frequência (i.e., sabem indicar pessoas e atividades em locais específicos,

mas não conseguem dizer exatamente a que horas do dia ou quantas vezes isso ocorreu). Não podemos esquecer que as crianças desta idade ainda não sabem ler ou escrever, sendo que é a partir dos 5 anos que começam habitualmente a aprender a escrever algumas letras e números, melhorando também neste período a sua capacidade de desenhar (Department of Education and Early Childhood Development, 2001). Este aspeto coloca um desafio à concretização dos programas, pois implica que todos os materiais privilegiem imagens, em detrimento das palavras, sendo que qualquer informação escrita implica o acompanhamento de um adulto.

Em termos emocionais, a criança ainda está a aprender a expressar sentimentos e a reconhecer emoções nos outros, sendo fundamental para o desenvolvimento ter em conta a relação vinculativa mantida com as figuras cuidadoras (Keller-Hamela, n.d.; Osterrieth, 1977). Mais concretamente, aos 3 anos de idade as crianças já experienciam diferentes emoções, inclusivamente, todas as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo), conseguindo partilhar emoções positivas e negativas. Nesta fase, já conseguem alterar a sua expressividade de acordo com a situação, alterando também a sua intensidade. É durante o final da primeira infância (por volta dos 2 anos) e, especialmente, na idade pré-escolar que surgem as emoções autoconscientes, como a vergonha e a culpa (Denham, 1998). Aos 4 anos, a criança começa a reconhecer causas para as suas emoções, atribuindo mais importância às que se relacionam com fatores externos do que às relacionadas com fatores internos, aprendendo também a controlá-las. Nesta fase, a criança começa a falar sobre as emoções que experienciou (Keller-Hamela, n.d.). A idade pré-escolar é, assim, um período fundamental para a compreensão das causas e consequências das emoções sendo que, aos 5 anos, as crianças já conseguem explicar as emoções sentidas, justificando-as (Denham, 1998).

No que diz respeito à dimensão social, aos 3-4 anos de idade as crianças já conseguem separar-se dos pais, gostam de ajudar os adultos e começam a brincar com as outras crianças, começando a partilhar os brinquedos (o que apenas ocorre aos 2 anos se for supervisionado). É nesta fase que começam a aceitar as regras, apesar de poderem ainda ter dificuldade em cumpri-las. As normas e valores sociais refletidos pela criança são os valores apresentados pelos seus cuidadores, que começa, nesta altura, a questionar as noções de certo ou errado (Department of Education and Early Childhood Development, 2001). Como as crianças ainda se encontram a descobrir os limites sociais, entre os 4 e 6 anos é comum reproduzirem e repetirem palavras que provoquem reações negativas nas pessoas, o que é visto como uma atividade divertida (WHO, 2010). Aos 5-6 anos de idade as relações com os pares são mais desenvolvidas e a criança começa a ter uma noção de estruturas sociais (Department of

Education and Early Childhood Development, 2001). Isto ocorre uma vez que os primeiros amigos das crianças surgem entre os 4 e os 6 anos e nesta idade a amizade é associada ao “estar apaixonado”, dizendo que se apaixonaram pela mãe ou por um animal, não com um significado sexualizado, mas sim como forma de dizer que gostam do outro (WHO, 2010).

Tendo presente que as normas sociais e culturais do meio em que a criança está inserida influenciam esta perspetiva (havendo exceções à mesma), as crianças na idade pré-escolar têm um grande respeito pelas figuras de autoridade, ficando inibidas em rejeitar o abuso ou em contar o segredo que um adulto próximo lhe pediu para manter, pois estariam a questionar a sua autoridade. A criança está orientada para a obediência, sendo esta baseada no tamanho, força e relação estabelecida com a pessoa, acreditando que não respeitar a figura de autoridade implica consequências negativas, até porque aceitam as regras dos adultos como absolutas, não processando a informação inconsistente e tomando as suas próprias decisões, como acontece quando atingem a idade escolar (Berrick, 1991).

De acordo com a teoria do desenvolvimento moral, a classificação do que é “bom” ou “mau” e do que é “certo” ou “errado” depende das consequências físicas e concretas da ação, sendo a sua responsabilidade objetiva, uma vez que a ação é considerada boa ou má com base no resultado final, e não no valor, intenção ou significado que essa consequência pode ter. Assim, na fase de desenvolvimento moral pré-convencional a criança procura evitar punições e a pessoa que age de melhor forma é a que apresenta uma maior autoridade (Kohlberg & Hersh, 1977; Lourenço, 2006). Loureiro e Souza (2013), num estudo realizado com 24 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, verificaram que as crianças de 4 e 5 anos avaliam de igual forma as boas ações com base em bons motivos, mas as crianças de 4 anos apresentam dificuldade em perceber que algumas ações são erradas e têm maus motivos, percebendo-se, assim, que as crianças aos 5 anos conseguem definir melhor os limites do que é, ou não, aceitável. Estes resultados podem dever-se ao facto de as ações com um motivo errado terem sido associadas a um julgamento moral e as ações corretas não terem uma associação a valores morais.

Relativamente à sexualidade, as crianças entre os 2 e os 3 anos aprendem a identificar-se a si mesmos como rapazes ou raparigas, começando seguidamente a conseguir identificar o sexo do outro, baseando-se no cabelo e nas roupas, sem noção das diferenças anatómicas (Volbert, 2000). Nesta fase dos 2 e 3 anos de idade, as crianças começam a sentir curiosidade na exploração corporal, fazendo-o através do toque, existindo uma estimulação genital em

casa e em público, assim como alguma curiosidade em olhar para as partes privadas dos outros, pois tornam-se conscientes de si e do seu corpo, percebendo que este é diferente do das outras crianças e adultos. As crianças nesta idade ainda sentem necessidade de contacto físico, sendo comum pedirem colo, por exemplo, e começam a aprender as normas sociais (Stop it now, 2008; WHO, 2010). Entre os 3 e 4 anos de idade, para além desta distinção entre sexos, as crianças tornam-se curiosas relativamente às diferenças anatómicas entre estes, sendo as curiosidades relativas à sexualidade comuns. Aos 5 e 6 anos, as crianças já conseguem representar papéis de género típicos (Department of Education and Early Childhood Development, 2001; Osterrieth, 1977). É comum que as crianças em idade pré-escolar falem sobre as diferentes partes do corpo, a gravidez ou o parto. Por outro lado, não é comum que as crianças nesta idade tenham conversas explícitas sobre atos sexuais ou contato sexual entre crianças e adultos (Stop it now, 2008).

Finalmente, e de uma forma geral, importa destacar que para intervir com uma criança em idade pré-escolar é fundamental ter em conta que a linguagem deve ser simples, em comunicações curtas e evitando usar expressões na negativa. Perguntas demasiado abertas não permitem obter respostas, uma vez que o relato espontâneo das crianças ainda não é elaborado (Keller-Hamela, n.d.). A linguagem deve basear-se em conceitos de natureza concreta, uma vez que as crianças mais novas têm dificuldade em compreender conceitos abstratos e apresentam menos capacidades verbais (Conte, Rosen, Saperstein, & Shermack 1985; Wurtele, 1987).

Em suma, na construção de um programa de prevenção do abuso sexual para crianças nesta faixa etária é fundamental ter em conta que as atividades devem ser curtas, concretas e práticas, atendendo ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança, à baixa capacidade de atenção e concentração e à elevada atividade psicomotora (Keller-Hamela, n.d.; Nemerofsky et al., 1994). As atividades também não devem implicar um grande desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita ou desenho (Department of Education and Early Childhood Development, 2001). Em termos de conteúdos, as atividades devem ter em conta apenas emoções básicas e discussões em grupo simples sobre as mesmas (Denham, 1998). Também o contacto físico e a curiosidade sobre o corpo devem ser encarados como algo natural (Department of Education and Early Childhood Development, 2001; Osterrieth, 1977). Desta forma, revela-se crucial a adaptação de materiais às capacidades cognitivas e de aprendizagem das crianças, devendo ser programas, idealmente, integrados no currículo escolar (Daro & Donnelly, 2002).

Capítulo III – Programas e materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças em idade pré-escolar

A prevenção do abuso sexual é fundamental e necessária para prevenir a vitimização na idade adulta, a reincidência e atenuar os efeitos adversos das situações de abuso (DeGue, Valle, Holt, Massetti, Matjasko, & Tharp, 2014). Assim, através da prevenção podemos reduzir o dano causado, promovendo interações e contextos positivos, através da criação de comportamentos saudáveis antes da experiência abusiva (Zollner, Fuchs, & Fegert, 2014).

Para construir materiais de prevenção é fundamental distinguir os três níveis de intervenção que estes programas podem abranger, pois incluem populações distintas. Ao intervir num problema de saúde pública, devemos começar por clarificar qual o nível de intervenção que se pretende abranger: pode distinguir-se, assim, entre prevenção primária ou universal, secundária ou seletiva, e terciária ou indicada (Krug et al., 2002). O primeiro nível, ou seja, a prevenção universal, procura evitar que a problemática ocorra, i.e., abrange a população em geral, antes de existir o problema, sendo exemplos desta programas destinados a grupos de estudantes em escolas ou crianças de faixas etárias específicas. Num segundo nível de prevenção, ou seja, na prevenção seletiva, a população abrangida necessita de respostas imediatas para a problemática, uma vez que se trata de uma população em risco, como pais com dificuldades em receber apoio para o cuidado às crianças. Finalmente, no terceiro nível de intervenção, ou seja, na prevenção indicada, a problemática já existe e procura-se apresentar uma proposta remediativa, por forma a terminar ou atenuar essa problemática. São exemplo programas que visam alterar o comportamento violento de perpetradores de violência, que trabalham com estes e as vítimas (Daro, 1994; Krug et al., 2002; WHO, 1999; Zollner et al., 2014).

No âmbito do abuso sexual, existe um conjunto de programas que abordam esta problemática a diferentes níveis sendo, que ao nível da prevenção primária, muitos deles são aplicados em contexto escolar, e visam o conhecimento e a capacitação das crianças face ao abuso sexual (Zhang et al., 2014). A presente dissertação irá apenas ter como foco o nível de prevenção primária ou universal, sendo caracterizados apenas este tipo de programas.

Muitas vezes, e especialmente com crianças mais novas, existe a ideia de que o recurso à prevenção primária poderá assustar e traumatizar as crianças que, caso sejam vítimas de situações abusivas, nada podem fazer para o evitar (Maria & Ornelas, 2010), no entanto a literatura demonstra que este tipo de atividades não fomenta ansiedade ou *distress*

emocional nas crianças (Binder & McNiel, 1987) e que a prevenção pode ser iniciada na idade pré-escolar, uma vez que crianças com 3 anos já conseguem distinguir toques adequados e inadequados, bem como aprender a revelar estas situações a um adulto de confiança (Brassard & Fiorvanti, 2015; Zhang et al., 2014). Liang e McGrath (1991) destacam que as crianças mais velhas aparentam estar em vantagem ao demonstrar um maior conhecimento na fase inicial e ao serem mais capazes de apreender os conceitos trabalhados nos programas. As crianças mais novas mostram mais dificuldade em reconhecer situações abusivas, mas apresentam competência para rejeitar o perpetrador e sair da situação de abuso, pois a rejeição e a fuga constituem-se como experiências mais afetivas e comportamentais do que cognitivas. Assim, é fundamental o foco em experiências instintivas e afetivas e não no reconhecimento cognitivo das situações de risco. A capacidade das crianças adquirirem estes conhecimentos depende ainda das características da situação, noções de autoridade e relação com o abusador, sendo mais difícil reconhecer situações abusivas por parte de cuidadores.

Davis e Gidycz (2000) na sua meta-análise de 27 estudos demonstram que a implementação de um programa de prevenção primária de abuso sexual num grupo de crianças em idade pré-escolar aumenta o seu desempenho e conhecimento acerca da temática, quando comparadas com um grupo controlo. Os conhecimentos adquiridos aumentaram quanto mais ativas fisicamente eram as atividades, mais envolviam as crianças, e quando tinha mais de três sessões. Destaca-se que, quando comparadas com o grupo de controlo, as crianças em idade pré-escolar e no início do primeiro ciclo têm um maior aumento de conhecimentos, do que crianças no final do primeiro ciclo ou início do segundo.

Tendo por base o descrito, o uso de programas que abordem a temática num conjunto de sessões relativas a temas específicos, com base em materiais criados para o efeito e que suportem o desenvolvimento de competências é fundamental. É, assim, importante analisar um conjunto de programas de prevenção primária do abuso sexual existentes, especificamente criados para a faixa etária dos 3 aos 6 anos, verificando-se que foram vários os programas desenvolvidos nos últimos 35 anos. Apesar de existirem muitos mais programas e de diversos países, como o Reino Unido, a informação concreta acerca dos mesmos não se encontra disponível a toda a população (e.g., o programa “*Kidscape*”, que trabalha o *bullying* e o abuso sexual, sendo escassas as informações relativas ao respetivo impacto). Irão, então, ser abordados seis programas de prevenção primária implementados noutros países e um programa português, que obtiveram resultados e avaliação de impacto significativos (em alguns casos) (ver Anexo A).

3.1. Talking About Touching

Desenvolvido pelo “*Committee for Children*” entre 1985 e 2001, nos EUA, para crianças entre o pré-escolar e o terceiro ano de escolaridade (4 a 8 anos) (Brassard & Fiorvanti, 2015; Martyniuk & Dworkin, 2011).

É aplicado por professores e educadores de infância [EI] sendo que, para além da prevenção do abuso sexual, aborda temáticas gerais como abuso físico, segurança pessoal (incluindo segurança ao andar de bicicleta, em caso de incêndio ou com armas) e assertividade, que são abordadas em discussões iniciais. Utiliza técnicas de modelagem, reforço positivo e treino de competências, assim como atividades didáticas, histórias, fantoches, são ensinadas regras, realizados jogos e ouvidas canções. O uso de fantoches é incentivado para crianças mais pequenas de forma a aumentar o seu interesse. Estes podem ser utilizados para demonstrar o que são toques inapropriados sem intimidar as crianças, durante os *role-plays*. Pretende-se que as crianças aprendam a identificar as partes privadas, associem diferentes tipos de toques a emoções, identifiquem pessoas de confiança para fazer revelações, aprendam a falar caso haja algum problema e consigam dizer “não” em situações potencialmente abusivas, aprendendo que não são culpadas pelas mesmas (Brassard & Fiorvanti, 2015; Kenny, 2009; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011).

Este programa inclui materiais como cartões com imagens, dois livros, um CD de canções, três *posters* com as regras ensinadas às crianças, vídeos e um guia para pais (existindo versões em inglês e em espanhol) e um para técnicos. Cada grupo recebe 10 a 15 sessões adequadas ao contexto de sala de aula, com uma duração de 15 a 30 minutos. Cada sessão tem uma temática e é dividida em três partes: primeiro reveem a informação dada, depois aprendem a nova informação e, de seguida, praticam o que foi aprendido. Antes das sessões é feita uma reunião com os pais para mostrar o vídeo, explicar o programa, debater o tema, esclarecer dúvidas e incentivá-los a discutir o assunto com os filhos. Durante as sessões, as crianças são incentivadas a discutir o aprendido com os pais, levando cartões para casa. Os conteúdos abordados com as crianças mais novas são articulados com os níveis seguintes do programa (crianças mais velhas) para que a informação não seja repetitiva (Brassard & Fiorvanti, 2015; Kenny, 2009; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011).

Madak e Berg (1992) aplicaram o programa a 37 crianças (17 do pré-escolar e 18 do primeiro ano), fazendo um pré-teste duas semanas antes e um pós-teste. Todas as crianças aumentaram os seus conhecimentos sobre proteção pessoal. Não existia grupo de controlo. Os

autores aplicaram ainda um questionário a 575 pais de crianças entre o pré-escolar e o sexto ano, cujos filhos participaram no programa, tendo reconhecido a importância da sua aplicação e classificando-o como de alta a muito alta qualidade. Foram ainda questionados 34 professores, que classificaram o programa como importante ou muito importante e adequado à idade dos alunos, considerando ainda que estes beneficiaram do mesmo.

3.2. Child Abuse Prevention Program [CAPP]

O CAPP foi desenvolvido pelo “*Community College of Baltimore County*” em 1986, nos EUA, tendo inicialmente o nome de “*Children’s Primary Prevention Training Program*”. O CAPP constituiu um programa designado “*Stay Safe*”, sendo este elaborado para o contexto de sala de aula (sendo aplicado por EI/professores), tendo como grupo alvo crianças desde a idade pré-escolar até ao sexto ano de escolaridade (The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare [CEBC], n.d.; Maria & Ornelas, 2010; Stay Safe, n.d.). O objetivo deste programa é reduzir a vulnerabilidade das crianças ao abuso sexual infantil e ao *bullying*, promovendo competências de proteção pessoal (Stay Safe, n.d.).

O programa envolve a dinamização de cinco a nove sessões, com cinco histórias, sobre temas como partes privadas, toques, recompensas, revelação e lembrar as regras, sendo que, em cada história, são transmitidas regras específicas e comportamentos que a criança deve utilizar face a um eventual abusador. As crianças aprendem ainda sobre segredos, situações seguras e não seguras e o *bullying*. É promovida a prática das competências aprendidas através de *role-play* e de questões para discussão no final de cada história, até para garantir que não são feitas interpretações erradas (Maria & Ornelas, 2010; Nemerofsky et al., 1994). Além da aplicação da técnica de *role-play* e da leitura de histórias, são realizadas tarefas como ouvir músicas, fazer jogos, visualizar filmes, fazer artes manuais, trabalhos de casa, treino comportamental ou discussões de grupo (Stay Safe, n.d.).

Os materiais do programa incluem um manual para professores e um manual para as diferentes faixas etárias abrangidas pelo programa (pré-escolar, primeiro e segundo ano, terceiro e quarto ano, e quinto e sexto ano). Existe ainda um DVD e um CD áudio e são realizadas sessões de informação para pais (Stay Safe, n.d.).

Todos os EI recebem uma formação prévia, durante 18 horas, distribuídas por cinco semanas, dada por profissionais da área do abuso, educação infantil e prevenção primária,

para que consigam identificar situações de abuso e aplicar o programa. No final desta todos os professores/EI foram avaliados, relativamente aos seus conhecimentos acerca dos materiais do programa e formação dada, demonstrando que de facto detinham os conhecimentos necessários para aplicar o programa. Durante a aplicação deste, as crianças estão agrupadas de acordo com a sua idade, em grupos de seis a oito crianças (Nemerofsky et al., 1994).

Num estudo com uma amostra de 1350 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, Nemerofsky e colaboradores (1994), aplicaram o programa em cinco dias consecutivos. Verificou-se um aumento de conhecimentos sobre a temática, a par da promoção de competências de segurança pessoal, quando comparadas com o grupo de controlo. Neste estudo foi realizado um pré e pós-teste através do “*What If Situation Test*”. Este, avalia as capacidades de autoproteção da criança, pois permite reconhecer e responder a situações hipoteticamente perigosas. A prova consiste em seis vinhetas, onde três abordam pedidos adequados para olhar ou tocar nas partes privadas das crianças e três mostram pedidos desadequados. Com base nas respostas corretas sobre pedidos desadequados as crianças terão de explicar o que dizer, o que fazer, a quem contar e o que dizer ao reportar (Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). O pós-teste foi efetuado seis semanas após o programa, verificando-se que os conhecimentos se mantiveram, sendo a aprendizagem menor nas crianças de 3 anos, quando comparadas com as crianças das restantes idades. Estes resultados foram relacionados com as características de desenvolvimento, pois aos 3 anos as crianças têm maiores dificuldades de compreensão, uma memória mais curta e maior dificuldade em utilizar regras/estratégias ou comportamentos aconselhados como adequados nas histórias. Assim, sugere-se que as crianças mais novas realizem as atividades de forma continuada, para permitir uma maior consolidação dos conhecimentos e competências. Também se sugere a realização de um estudo de *follow-up* (Nemerofsky et al., 1994).

3.3. Body Safety Training [BST]

O BST foi desenvolvido por Wurtele, em 1986, nos EUA, com o nome de “*Behavioral Skills Training*”, passando em 2007 a ser designado como “*Body Safety Training*” (Brassard & Fiorvanti, 2015; Maria & Ornelas, 2010; Zhang et al., 2014). Este é aplicado ao longo de cerca de 10 sessões, em contexto de sala de aula, pelos EI/professores, a crianças dos 3 aos 7 anos, em pequenos grupos (seis a 10 crianças), sendo que cada sessão tem a duração média de 30 a 45 minutos (Brassard & Fiorvanti, 2015; Martyniuk & Dworkin, 2011).

Além de um manual com a descrição do programa para pais e professores, utilizam-se histórias com figuras sobre crianças (jogos do “*What If Situation Test*”) colocadas em situações potencialmente perigosas por um estranho ou conhecido, quer seja adolescente ou adulto. As histórias transmitem “regras de segurança” nos cenários retratados, sendo promovida a discussão das ideias apresentadas. Desta forma, as crianças aprendem conhecimentos de proteção pessoal como: a criança é a dona do seu corpo; definição de partes privadas; reconhecimento de situações apropriadas de toque ou olhar para as partes privadas e consequente reconhecimento de situações em que isso é inapropriado ou são obrigadas a fazê-lo a outras pessoas; a culpa nunca é da criança. As crianças desenvolvem ainda competências de proteção pessoal, quer sejam verbais (como dizer “não”) ou comportamentais (como contar a alguém de confiança), através de instruções, modelagem, *role-plays* ou ensaios comportamentais, reforço social e *feedback*. Aspectos mais controversos como as crianças poderem tocar nas suas partes privadas desde que em privado, ou que os adultos podem não prestar atenção a uma revelação ou mesmo não acreditarem nelas, são também explorados. Inicialmente são transmitidas algumas noções básicas de segurança, passando depois para a abordagem de temas mais sensíveis ao longo das sessões (Brassard & Fiorvanti, 2015; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014).

A aplicação deste programa demonstra resultados positivos e significativos. Wurtele (1990) aplicou o programa a 24 crianças com 4 anos, numa metodologia que incluía pré e pós-teste e *follow-up* um mês depois, verificando que as crianças tinham mais conhecimentos e competências após o programa do que as crianças do grupo de controlo, ao nível do que é abuso sexual, reconhecimento de toques desadequados, competências de proteção pessoal e a possibilidade de conversar em casa sobre a temática, quebrando o tabu e o secretismo existente. Verificou-se ainda que estes conhecimentos se mantiveram um mês após a aplicação do programa. Wurtele e Owens (1997) verificaram, num estudo (com pré e pós-teste) com 406 crianças, divididas em dois grupos (crianças mais novas e mais velhas), que estas demonstraram um aumento das competências de proteção pessoal, sendo mais capazes de reconhecer as situações abusivas, resistir e reportar estes comportamentos. Neste estudo não foram encontradas diferenças na aprendizagem em termos de idade ou sexo. A única competência que os autores perceberam ser mais difícil de adquirir foi a capacidade de revelar a um adulto a situação abusiva, questão que pode relacionar-se com o facto de ser um tema tabu, sobre o qual não se conversa habitualmente. Num outro estudo do programa, na China, com 150 crianças (pré e pós-teste), Zhang e colaboradores (2014) verificaram que as crianças

beneficiam deste programa, mostrando um aumento de conhecimentos, quando comparadas com o grupo de controlo. Assim, as crianças, após cinco sessões de 15 a 25 minutos em dias consecutivos demonstram maior capacidade em identificar situações potencialmente abusivas, responder adequadamente (dizendo “não”, fugindo ou revelando a um adulto de confiança), bem como um maior conhecimento acerca de conceitos como a culpa não ser da criança.

3.4. Safe Child Program

Este programa foi criado por Kraizer e a “*Coalition for Children*”, entre 1994 e 2005, nos EUA, sendo anteriormente designado como “*Children Need to Know Personal Safety Training Program*”. Tem como objetivos prevenir o abuso sexual, por pessoas conhecidas da criança e por estranhos, prevenir o abuso físico e emocional e ensinar estratégias de defesa pessoal à criança. Abrange crianças desde o pré-escolar até ao terceiro ano de escolaridade (dos 3 aos 9 anos), em contexto escolar (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.).

O programa, aplicado por EI/professores tem como objetivo ensinar a prevenção de uma forma positiva, sem ser explícita ou ameaçadora, reduzir a sua vulnerabilidade e aumentar a autoestima. Caracteriza-se por ser multirracial e multicultural (existindo em inglês, francês, espanhol e crioulo) (CEBC, n.d.). O programa inclui vídeos (para pais e crianças⁷), jogos, CD’s e livros que servem como guia para as sessões. É dividido em dois níveis: o primeiro é destinado ao pré-escolar e o segundo aos alunos do primeiro ao terceiro ano. O primeiro nível é desenvolvido por EI em 10 sessões com cerca de 20 minutos, e o segundo em cinco sessões. Nestas são introduzidos conceitos como direitos sobre o corpo, discutidos resultados, realizados *role-plays* e outras atividades. As técnicas de *role-play* são muito incentivadas e focam-se em competências positivas como ser assertivo, de forma verbal e não-verbal, e pedir ajuda a um adulto, através de vinhetas do “*What If Situation Test*”, ou seja, representação de possíveis cenários mostrados (Brassard & Fiorvanti, 2015; Maria & Ornelas, 2010). Foca-se ainda em estratégias de tomada de decisão e resolução de problemas.

Existe também uma sessão de esclarecimento para pais, professores e a figura de um adulto dinamizador, que permite conhecer os vídeos, jogos e *role-plays*, de forma a saberem transmitir conhecimentos e reforçar os conteúdos (CEBC, n.d.; Maria & Ornelas, 2010).

⁷ Alguns dos vídeos deste programa podem ser encontrados em: <http://safechild.org/educators-2/safe-child-program-prevention-of-child-abuse/>

Não foram encontrados estudos de avaliação de impacto deste programa.

3.5. Prevención de abusos sexuales a menores

Criado por Sánchez e Sánchez (1997), em Espanha, é um programa aplicado em contexto escolar, que apresenta três unidades didáticas em função de faixas etárias: a unidade didática para educação infantil, dos 3 aos 6 anos; a unidade didática para a educação primária, dos 6 aos 12 anos, e unidade didática para a educação secundária, dos 12 aos 18 anos (Sánchez & Sánchez, 1997a, 1997b, 1997c).

O programa, aplicado por EI/professores, inclui um guia para pais, um guia para professores e um guia para cada uma das unidades didáticas. Nos dois primeiros guias mencionados procura-se desconstruir falsas crenças existentes sobre o tema, ajudando pais e professores a adquirir um conjunto de conhecimentos que lhes permitem conhecer fatores de risco associados à problemática e a saber como lidar e abordar o tema com as crianças. Além disso, no guia para professores, encontram-se informações, como sugestões sobre a forma de introduzir o tema, características das unidades didáticas e técnicas de avaliação que podem ser utilizadas (como a autoavaliação das capacidades adquiridas, a observação direta do grupo ou o diário do professor que permite descrever as sessões efetuadas) (Sánchez & Sánchez, 1997a, 1997b). Na unidade didática da faixa etária alvo desta dissertação - educação infantil - o objetivo do programa é ensinar o que é o abuso, o que são situações perigosas, quais os tipos de toque, como ser assertivo, revelar e pedir ajuda (Sánchez & Sánchez, 1997c).

O programa recorre à exposição oral dos conceitos, à dramatização e expressão corporal, a histórias, vídeos, à interpretação de imagens e à discussão em grupo. Existem sete temas, abordadas em 15 fichas diferentes: o que é o abuso sexual, os sentimentos, as carícias, os segredos maus, subornos, dizer “não” e pedir ajuda (Sánchez & Sánchez, 1997c).

Não foram encontrados estudos de avaliação de impacto deste programa.

3.6. Safer, Smarter Kids

Este programa desenvolvido pela fundação *Lauren's Kids*, em 2011, na Flórida, EUA, contempla crianças desde a idade pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade. Divide-se em

três grandes grupos: o *Safe, Smarter Kids* para crianças do pré-escolar, e do primeiro ao quinto ano. O *Safe, Smarter Teens*, que se destina a crianças mais velhas, sendo dividido por “*middle school*” e “*high school*”. Este abrange, ainda, materiais específicos para crianças com necessidades educativas especiais (Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.). As atividades são desenvolvidas em cinco a oito sessões de 30 minutos, por professores e EI, trabalhando questões ao nível da segurança pessoal e pedidos de ajuda (Lauren’s Kids, 2017). Trata-se de um programa com materiais e informações *online*, para pais, escolas e organizações, incluindo um curso e uma área específica para pais com conselhos e informações, atividades, vídeos, glossários e outros materiais para trabalhar com as crianças (Lauren’s Kids, n.d.).

No que respeita à idade pré-escolar (entre os 4 e os 6 anos), o programa apresenta seis sessões, com vista ao empoderamento das crianças na sua proteção pessoal e noção de direitos sobre o seu corpo. Fazem parte dos materiais um guia para professores; uma *pen* USB com vídeos (da Lauren e do seu amigo *Buddy*, um cão), materiais para as sessões e cartas para pais (disponíveis em Inglês, Espanhol e Crioulo); e outros materiais que implicam a construção de materiais ou *role-plays*, trabalhos de casa, posters, autocolantes, certificado de participação e materiais de suporte visual. Existe ainda um livro com uma história infantil, que se encontra também *online*, para crianças dos 5 aos 9 anos de idade (Brown, 2016; Lauren’s Kids, n.d.).

Um estudo que analisou o impacto deste programa na Flórida, em 25 escolas públicas e 16 privadas (N=1166), permitiu concluir, através de pré e pós-teste, que houve um aumento significativo do conhecimento das crianças sobre a temática, sem diferenças em função do sexo, mas com diferenças entre etnias (Afro-americanos, Asiáticos, Hispânicos, Brancos não-hispânicos e outras). Este foi efetuado sem grupo de controlo e não controla aspetos como a estandardização da aplicação ou impacto do envolvimento parental (Brown, 2016).

3.7. Descubre⁸

O programa “Descubre” foi criado pela psicóloga Elizabete Silva, pela enfermeira e representante da saúde na CPCJ de Beja, Maria dos Anjos Isidro, e pela enfermeira de saúde

⁸ Não existe informação publicada a respeito deste programa. Para informações gerais sobre o mesmo consultar os *links*: <http://www.ulsba.min-saude.pt/2017/01/10/missao-continente-sorriso-seleciona-projeto-da-ulsba-descubre-o-teu-corpo-vote-ate-31-de-dezembro/ou> <http://www.ulsba.min-saude.pt/2017/07/11/entrega-do-premio-da-missao-continente-ao-projeto-descubre-o-teu-corpo/>

infantil Lina Dias, elementos constituintes da Unidade Local de Saúde do Baixo Alentejo (ULSBA), no ano letivo de 2015/2016. Trata-se de um programa aplicado no concelho de Beja, Portugal, nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, prevendo-se que em 2017/2018 seja aplicado em todos os concelhos do distrito às crianças em idade pré-escolar, sendo aplicado pelas autoras do projeto em conjunto com os EI. O programa não foi construído com base em literatura sobre o tema, sendo tidos em os conta temas abordados nos livros “Kiko e a mão” e “Pipo e Fifi”, que serão posteriormente analisados, abrangendo os mesmos temas que os restantes programas e temáticas como a igualdade de género, higiene e direitos da criança.

Desenvolvido em oito sessões que têm por base duas personagens – o Pax e a Júlia – dois irmãos gémeos, filhos de um enfermeiro e de uma taxista. Ao longo das sessões as crianças constroem o seu próprio boneco, que representa o seu corpo, sendo através dele que aprendem a maioria dos temas abordados pelo programa, levando-o para casa no final da aplicação deste. Na última sessão é desenvolvida uma atividade que envolve a comunidade: as crianças são convidadas a participar numa feira, num jardim público, onde conhecem as entidades de confiança apresentadas no programa (e.g., a polícia ou os bombeiros). O envolvimento parental é também promovido, através de uma pequena atividade de casa, no final de cada sessão, relacionada com os temas abordados nesta ou aos da sessão seguinte.

No programa constam materiais como um manual para técnicos, um para pais (com as atividades a realizar) e um para os alunos (que contempla os exercícios de cada sessão). As suas atividades são: construção de um boneco, carimbado em tecido e posteriormente vestido e enchido com alfazema (referente à higiene corporal); leitura da história do Pipo e da Fifi, amigos do Pax e Júlia; leitura de uma história sobre os direitos das crianças e realização de desenhos sobre esta, e aprendizagem de uma canção. Existem ainda bonecos, do tamanho das crianças, que podem ser vestidos por estas, quando é abordado o tema das partes privadas.

O “Descobre” não dispõe de qualquer instrumento para avaliação do seu impacto. Todos os professores recebem, no entanto, uma formação antes da aplicação do programa e são igualmente promovidas sessões de esclarecimento para pais, quando necessárias.

3.8. Balanço dos programas existentes

Dos programas de prevenção primária descritos é notável que a sua maioria foi desenvolvida nos EUA, sendo que apenas um deles foi desenvolvido em Espanha e um em

Portugal. Todos os programas preveem a sua aplicação em contexto de sala de aula, junto dos professores ou EI, sendo que apenas alguns preveem o apoio parental. De uma forma geral, todos os programas apresentam como principal objetivo a promoção de competências de proteção pessoal das crianças, através da prevenção do abuso sexual. Para além deste tema está ainda previsto no programa CAPP o combate ao *bullying*, no programa “*Talking About Touching*” a prevenção do abuso físico e no programa “Descobre” são contemplados aspetos referentes à higiene, igualdade de género e direitos da criança (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Sánchez & Sánchez, 1997a, 1997b, 1997c; Stay Safe, n.d.; Zhang et al., 2014). Os programas “*Talking About Touching*” e “*Safe Child Program*” existem em mais do que um idioma (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Kenny, 2009). O programa “*Safer, Smarter Kids*” existe em inglês, mas os materiais para pais/trabalhos para casa estão disponíveis em vários idiomas (Lauren’s Kids, 2017; Brown, 2016).

Relativamente ao ano de publicação, cinco dos sete programas referidos foram criados no século XX (anos 80 e 90), o “*Talking About Touching*” e o “*Safe Child Program*”, foram desenvolvidos em 2001 e 2005, respetivamente, o “*Safer, Smarter Kids*” foi construído em 2011, e o “Descobre” foi criado em 2015. Desde a sua criação, três destes programas já viram o seu nome ser alterado, não sendo dadas informações sobre se os seus conteúdos se modificaram também (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Sánchez & Sánchez, 1997a, 1997b, 1997c; Stay Safe, n.d.; Zhang et al., 2014).

No que diz respeito ao grupo alvo abrangido pelos programas mencionados, verificamos que a sua maioria abrange crianças de diferentes faixas etárias, prevendo unidades ou níveis mais específicos de acordo com o grupo alvo, não existindo em nenhum deles uma divisão dentro do próprio grupo etário, i.e., os programas estão formulados para intervalos de idade específicos mas não preveem um aumento de complexidade que acompanhe o desenvolvimento da criança dentro dos próprios intervalos, fator que é considerado essencial atendendo às diferenças de desenvolvimento das crianças especialmente na faixa etária pré-escolar. A aplicação dos programas prevê entre cinco a 15 sessões com uma duração entre 15 a 45 minutos (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Kenny, 2009; Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Nemerofsky et al., 1994; Sánchez & Sánchez, 1997a, 1997b, 1997c; Stay Safe, n.d.).

No que concerne às técnicas utilizadas, em todos os programas explorados as técnicas de treino de competências ou *role-plays* e a discussão em grupo são promovidas. A maioria dos programas prevê ainda a utilização de histórias e jogos, recorrendo também alguns a vídeos ou canções. O programa “Descobre” promove a criação de um boneco que é guardado pela criança, podendo ser recordado e utilizado pela mesma *à posteriori*. Já relativamente aos materiais, em todos os programas existe um manual para pais e professores, que apoia o desenvolvimento das sessões e transmite conhecimentos importantes aos adultos, sendo que em alguns destes o manual dos professores é diferente do manual para pais. As principais temáticas abrangidas pelos programas são a identificação das partes privadas, os toques, a identificação de pessoas de confiança e a revelação de situações abusivas. Temas cruciais para a temática como segredos e recompensas, emoções, dizer “não”, a culpa e os direitos sobre o corpo são abordados por apenas alguns destes. Os três primeiros programas apresentados, i.e., o “*Talking About Touching*”, o CAPP e o BST, recorrem à definição de regras, que são ensinadas às crianças e devem ser retidas pelas mesmas (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Kenny, 2009; Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Nemerofsky et al., 1994; Sánchez & Sánchez, 1997c; Stay Safe, n.d.; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). Assim, percebemos que as temáticas abrangidas são semelhantes, recorrendo a materiais e atividades comuns entre programas.

Ao nível do envolvimento parental, todos os programas incluem materiais para pais (e.g., manual), para os ajudar a lidar com o tema, aumentando os conhecimentos sobre o mesmo, permitindo identificar sinais de alerta e fatores de risco. Nos programas “*Talking About Touching*”, CAPP e “*Safe Child Program*” estão previstas sessões de esclarecimento, para incentivar os pais a falar sobre o tema e mostrar os materiais utilizados com as crianças (Brassard & Fiorvanti, 2015; CEBC, n.d.; Kenny, 2009; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Sánchez & Sánchez, 1997a; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). Para promover o seu envolvimento, os programas CAPP, “*Safer, Smarter Kids*” e “Descobre” recorrem a fichas de trabalhos de casa (Lauren’s Kids, 2017; Lauren’s Kids, n.d.; Stay Safe, n.d.). Apesar deste envolvimento parental, nenhum dos programas prevê a sua aplicação integral no contexto familiar. Para os professores, além do manual, o programa CAPP contempla uma formação de 18 horas, seguida por uma avaliação para garantir que aplicam o programa de forma adequada e conhecem o tema (Nemerofsky et al., 1994). O “*Prevención de abusos sexuales a menores*” inclui no seu manual sugestões para introduzir adequadamente o tema e estratégias para a avaliação de impacto do programa (Sánchez & Sánchez, 1997b).

A aplicação dos programas contém, na sua maioria, um pré e pós-teste. Todos os estudos em que foi implementado um dos programas analisados apresentam resultados positivos, tendo existido um aumento significativo dos conhecimentos acerca da temática (Brown, 2016; Madak, & Berg, 1992; Nemerofsky et al., 1994; Wurtele, 1990; Wurtele, & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). Assim, percebemos que estes programas são eficazes e importantes, devendo todas as crianças ser abrangidas por programas desta natureza.

3.9. Outros materiais e ações de prevenção do abuso sexual

Além da existência de programas de prevenção primária do abuso sexual, existem histórias infantis, nomeadamente, o “*Kiko y la Mano*”, “*Cata, Benja y su hada madrina*” e “Pipo e Fifi – Prevenção de violência sexual na infância”, que serão seguidamente descritas.

O livro “*Kiko y la Mano*” foi elaborado pelo Conselho da Europa, em 2011, e destina-se a crianças entre os 3 e os 7 anos de idade. A história é passada entre “*Kiko*” e uma mão que lhe toca em diferentes partes do corpo, de uma forma clara e direta, sendo um instrumento útil para ajudar pais e professores a sensibilizar as crianças para os toques apropriados e não apropriados, aprendendo a dizer “não” e a pedir ajuda. Além dos diferentes tipos de toque, a história procura transmitir outras duas regras fundamentais: o meu corpo pertence-me e existem segredos bons e segredos maus (Conselho da Europa, 2011; Fernández, 2016). Esta é uma história que já foi traduzida noutras línguas, como o português⁹.

A história de “*Cata, Benja y su hada madrina*” foi elaborada pelo Ministério da Justiça do governo chileno, em 2012, e integra uma coletânea de três livros, cada um para uma faixa etária diferente. Visa sensibilizar para os limites que as crianças devem conhecer a nível das demonstrações de afeto de uma pessoa de confiança (a fada madrinha), que após conceder desejos às personagens principais, pede para lhes tocar inapropriadamente. As crianças respondem de forma assertiva, dizendo “não”, comportamento que é reforçado positivamente pela fada madrinha (Fernández, 2016; Ministerio de Justicia, 2012¹⁰).

A história do “Pipo e Fifi – Prevenção de violência sexual na infância” foi elaborada por Caroline Arcari, em 2016, e ilustrada por Isabela Santos, para crianças com mais de 4 anos. Esta já foi traduzida para espanhol, português europeu e inglês, e deu origem a um jogo

⁹ História disponível em: http://www.underwearrule.org/Source/PT/Book_pt.pdf

¹⁰ História disponível em: <http://static.latercera.com/20121115/1654034.pdf>

de tabuleiro (desenvolvido no mesmo ano), um guia para pais e EI e uma história para bebés. Ao longo da história as crianças aprendem a constituição do corpo humano, direitos sobre o mesmo, distinção entre bons e maus toques, aprendendo a quais devem dizer “sim” ou dizer “não”, e a pedir ajuda a um adulto de confiança (Arcari, 2016a; Arcari & Santos, 2013¹¹).

Existem ainda outras histórias infantis que abordam a temática, falando sobre os toques e o dilema causado nas personagens pelo segredo mantido, incentivando as crianças a revelarem as situações abusivas. De entre estes destacam-se os contos infantis “O pequeno urso” de Basel e Glessen (1990), que já foi traduzido para português¹², e contos brasileiros como “O segredo da Tartanina”, de Silva, Soma e Watarai (2011), o “Antônio” de Ferreira (2012), o “Segredo Segredíssimo”, de Barros (2011) e o “Chapeuzinho Cor-de-rosa e a Astúcia do Lobo Mau” de Siquinel (2010) (M_momento, 2015; Soma & Williams, 2014).

Em Portugal não foi implementado nenhum programa de prevenção primária de abuso sexual para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade que esteja disponível para toda a população. O programa “Descobre” abrange apenas a população do distrito de Beja, assim como outros temas mais gerais como higiene corporal ou igualdade de género. Neste contexto, todos os EI que desejem abordar o tema acabam por recorrer a estratégias informais.

Importa ainda destacar a existência de um programa de prevenção primária de abuso sexual, o Projeto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual [PIPAS], desenvolvido em 2004, pela Casa Pia de Lisboa, que foi elaborado pela Novos Alvos/ARISCO, mas que apenas é aplicado aos seus alunos, não estando disponível para o público em geral. Este destina-se a crianças desde o Jardim de Infância [JI] (5 anos) até à adolescência (16 anos) e contém diversos materiais lúdicos para o desenvolvimento de competências psicosssexuais, abordando temáticas como autoconhecimento, identidade de género, emoções, tipos de contacto físico, reprodução humana ou compreensão do abuso sexual. Existem materiais para a idade pré-escolar, a faixa etária dos 6 aos 8 anos, dos 8 aos 12 anos e para crianças acima dos 12 anos. Na sua avaliação, o PIPAS revelou ser eficaz pois atinge os objetivos propostos, ainda assim a sua aplicação não foi uniforme em termos do número de sessões, período decorrido entre o pré e pós-teste e avaliação do processo (Alvarez et al., 2010).

Existem, ainda, dois materiais que abordam a prevenção primária de abuso sexual: “A viagem do Peludim” faz esta abordagem indiretamente, consistindo num projeto desenvolvido

¹¹ História disponível em: https://issuu.com/pipoefifi/docs/pipo_e_fifi_2906_portugual.compress

¹² História disponível em: https://pt.slideshare.net/m_momento/o-pequeno-urso

em 2016, do qual resulta um livro que conta a história do Peludim, um extraterrestre que descobre o corpo humano numa viagem até à Terra. A história, escrita por Sara Rodi e Vânia Beliz para crianças com idades entre os 3 e os 8 anos, aborda as transformações do corpo humano, igualdade de género, respeito pela diferença e prevenção da violência sexual. O projeto conta com um conjunto de atividades, disponibilizando *online* algumas ferramentas e informações para adultos (pais, EI e pessoal não docente). São ainda realizadas diversas formações sobre o tema (Rodi & Beliz, 2016).

Mais recentemente, o jogo de tabuleiro “Vamos Prevenir! As aventuras do Búzio e da Coral - Jogo de prevenção primária do abuso sexual para crianças entre os 6 e os 10 anos” (Agulhas et al., 2016), apesar de não se constituir como um programa e ser pensado para crianças mais velhas do que as do presente trabalho, é pioneiro no trabalho formal sobre a problemática, sendo fundamental para educar as crianças, mas também pais e profissionais, acerca da prevenção do abuso sexual. Procura aumentar conhecimentos sobre o tema e desenvolver competências, abordando as temáticas “Corpo/Toques”, “Emoções”, “Dizer Sim/Dizer Não!”, “Segredos”, “Internet” e “Pedir Ajuda” (Figueiredo, 2015). Foram efetuados dois estudos de avaliação de impacto deste jogo (Grazina, 2016; Moita, 2016) e apesar de não existir grupo de controlo, verificou-se, em ambos os casos, um aumento das competências das crianças após a sua aplicação. Grazina (2016) verificou na sua amostra de cuidadores que estes não aumentaram os seus conhecimentos sobre o assunto, no entanto os resultados relativos às crianças demonstram que apesar destas terem respondido corretamente à maioria dos itens no pré-teste, demonstraram uma melhoria nos conhecimentos no pós-teste, promovendo competências como “dizer sim, dizer não”. Moita (2016) aplicou o jogo a grupos de crianças e verificou que em 58% das questões houve alteração dos conhecimentos destas entre o pré e o pós-teste. As diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas, possivelmente por falta de tempo para refletir entre o jogo e o pós-teste.

Existem ainda campanhas que têm sido desenvolvidas no nosso país e que, apesar de não serem específicas para a idade pré-escolar, sensibilizam a população para a prevenção primária da problemática, através de publicidade e da criação de datas específicas para sensibilizar a população (e.g., “A infância não se repete. Fica para sempre”, uma campanha que sensibiliza para o mau trato infantil - desenvolvida pelo CIS-IUL, em parceria com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens [CNPDPJ] e a Câmara Municipal de Lisboa [CML] (CML, 2014; Pumpkin, 2017).

No que diz respeito a datas específicas internacionais, o Comité de Ministros do Conselho da Europa designou o dia 18 de novembro como o “Dia Europeu para a Proteção das Crianças contra a Exploração Sexual e o Abuso Sexual”. Nesta data, diversas entidades promovem atividades de sensibilização para o tema como palestras, *flash mobs*, filmes, entre outros (Direção-Geral da Educação, 2015; Segurança Social, n.d.). Existe também um vídeo para as crianças, que as sensibiliza para a problemática¹³.

Especificamente em Portugal, o mês de abril é, desde 2009, considerado como o Mês da Prevenção dos Maus Tratos. Durante todo o mês, a CNPDPCJ promove atividades com foco na sensibilização para o maltrato infantil. Como tal, são realizadas ações de sensibilização, exposições, conferências e muitas outras atividades centradas no tema (CML, n.d.).

As CPCJ têm ainda o projeto “Tecer a Prevenção”, lançado em setembro de 2010 pela CNPDPCJ, que não se foca exclusivamente na prevenção do abuso sexual, embora abranja esta problemática. Desenvolveu-se, inicialmente, em 22 CPCJ e foi dividido em duas etapas: na primeira fase, cada comissão alargada da CPCJ fez uma avaliação-diagnóstica sobre o seu funcionamento e, na segunda fase foi construído, pelos membros da comissão alargada, um plano estratégico com caráter preventivo das problemáticas de cada comunidade. Por fim, foi elaborado um Plano Local de Promoção e Proteção dos Direitos da Criança, com vista à redução ou diminuição dos fatores de risco identificados. Após esta fase piloto, a implementação do projeto foi alargada a todas as CPCJ do país interessadas, tendo as restantes sido sensibilizadas para a importância da implementação deste projeto (Alvarez et al., 2013; Município de Oliveira do Hospital, 2014).

Podemos ainda encontrar *websites* internacionais (e.g., associações *Darkness to Light* ou *National Society for the Prevention of Cruelty to Children*¹⁴) com informações relevantes, sugestões, vídeos e guias para pais, que apoiam na prevenção do abuso sexual de crianças. Estes *websites* apenas se encontram em inglês, não existindo em Portugal recursos similares, apenas informações gerais. A criação destas ferramentas é importante para que os pais se sintam apoiados e se informem, sem ter de recorrer a espaços físicos ou a pessoas específicas.

¹³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S291PPp-juw&feature=youtu.be>

¹⁴ Como por exemplo o *website* <https://www.d2l.org/> ou https://www.nspcc.org.uk/preventing-abuse/child-abuse-and-neglect/child-sexual-abuse/?utm_source=meganav&utm_medium=&utm_campaign=

Capítulo IV – Características de um programa de prevenção de abuso sexual para crianças dos 3 aos 6 anos

Tal como referido anteriormente, vários estudos têm demonstrado que crianças com 3 anos de idade, independentemente do sexo, já conseguem aprender a reconhecer toques abusivos, distinguindo-os de toques não abusivos, assim como reportar pedidos desadequados, mesmo quando são provenientes de pessoas de confiança (Brassard & Fiorvanti, 2015; Madak & Berg, 1992; Nemerofsky et al., 1994; Wurtele, 1990; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). Atendendo à idade, a repetição dos conteúdos e atividades ao longo do crescimento revela-se essencial para a consolidação de conhecimentos. Também o envolvimento familiar e a realização de atividades de cariz prático, que foquem aspetos concretos e treino das competências aprendidas, são fundamentais para a criança consolidar o comportamento aprendido nesta etapa do desenvolvimento (Kenny, Capri, Ryan, & Runyon, 2008).

Ao trabalhar a prevenção do abuso sexual com crianças em idade pré-escolar não podemos esquecer que as crianças apresentam um conhecimento muito restrito de prevenção nesta idade. Os atos sexuais em que são envolvidas não são recíprocos, as crianças não compreendem as consequências das suas interações sexuais com os adultos e não percebem que esses atos violam os tabus sociais e leis morais existentes (Berrick, 1991).

Com base na literatura específica, verifica-se que nestes programas de prevenção o objetivo consiste em a criança aprender um conjunto de conceitos que estão associados a diferentes temáticas, sendo algumas delas essenciais trabalhar: o corpo humano, que implica a aquisição de definições corretas sobre as diferentes partes do corpo; a distinção entre “partes privadas vs. não privadas”, ou direitos sobre o corpo. Os programas abordam também toques adequados e desadequados, o saber dizer “não” a um toque desadequado, o ensinar a gritar, afastar o agressor, fugir e contar a um adulto de confiança, sem guardar segredo, fazendo-o sempre que a sua integridade é invadida. Alguns programas enfatizam também a importância de ajudar a criança a interiorizar a ideia de que não é culpada numa situação de abuso, e que esta forma de mau trato pode ser também cometida por pessoas próximas. Além disso, um programa deve ajudar a criança a aprender a reportar a situação de abuso a um adulto até que seja feito algo para a proteger, uma vez que este pode não acreditar nela (Berrick, 1991; Conte et al., 1985; Daro, 1994; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Wurtele, Kvaternick, & Franklin, 1992). Alguns programas mostram a utilidade da criação de regras

específicas que ajudem a criança a distinguir os tipos de toques, pois estas são importantes para a consolidação destes conhecimentos e de situações de risco; por último importa apostar em exemplos de situações de risco intrafamiliar, uma vez que tal como já mencionado, esta é mais frequente e que as situações com estranhos são menos ambíguas para as crianças do que com conhecidos (Davis & Gidycz, 2000).

Além do foco específico nos conceitos supracitados que estão diretamente ligados à prevenção primária do abuso sexual, conceitos gerais ligados a competências pessoais e sociais tais como comportamento assertivo, capacidade de tomada de decisão ou competências de comunicação, devem ser igualmente abrangidos (Daro & Donnelly, 2002).

Estes temas devem ser trabalhados com base em diferentes atividades, permitindo uma dessensibilização para o tabu existente, promovendo-se um desenvolvimento sexual saudável. A literatura indica que as técnicas mais eficazes e reportadas são o treino de competências comportamentais ou *role-play*, técnicas de reforço comportamental e discussão em grupo, sendo essencial que a criança receba *feedback* sobre o seu desempenho nestas atividades. Além destas técnicas em que a criança tem um papel ativo, existem outras atividades, em que a criança tem um papel mais passivo, que se revelam igualmente eficazes, destacando-se a modelagem (através de pequenas representações com modelos reais – e.g., fantoches), visualização de filmes ou leitura de livros. O uso de jogos, músicas ou outros materiais didáticos pode ser também um recurso importante. Para qualquer uma destas técnicas, e atendendo à idade das crianças, é fundamental que o material seja apresentado de forma estimulante e variada, captando a sua atenção e reforçando os conhecimentos aprendidos. Aconselha-se, ainda, uma combinação das estratégias, repartidas ao longo de diversas sessões, dando maior ênfase às técnicas em que a criança é ativamente envolvida (Brassard & Fiorvanti, 2015; Daro & Donnelly, 2002; Martyniuk & Dworkin, 2011).

Os pais e professores devem ser igualmente envolvidos nestes programas. O apoio parental tem sido um dos fatores que mais influencia o sucesso de programas de prevenção de abuso sexual em JI, sendo que estes devem autorizar a participação dos filhos, mas também reforçar o que lhes é ensinado, responder a questões que surjam e ajudar a compreender os diversos conteúdos. Acima de tudo, é importante garantir a existência de um contacto regular entre a escola e os pais para que a informação transmitida às crianças seja congruente (Brassard & Fiorvanti, 2015; Wurtele et al., 1992).

Wurtele e colaboradores (1992), num estudo com 375 pais de crianças em idade pré-escolar (na sua maioria mães, com uma média de idades de 31,8 anos, sendo a maioria dos pais casados ou em união de facto), através da aplicação de um questionário sobre atitudes e crenças acerca de programas de prevenção de abuso sexual, concluíram que, de uma forma geral, os pais dizem falar sobre abuso sexual com os filhos, procurando que estes os alertem caso alguém tente tocar nas suas partes íntimas. No entanto, a grande maioria refere não recorrer a materiais lúdicos para auxiliar esta abordagem, mostrando-se relutantes em abordar de forma mais específica o tema da sexualidade com os filhos, nomeadamente, a transmissão de conteúdos como os nomes corretos das partes do corpo, ensinar as crianças a defender-se face a uma eventual situação abusiva, ou transmitir-lhes a ideia de que os abusadores também podem ser adolescentes, ou os próprios pais. Parece, ainda, ser difícil e gerador de sentimentos de insegurança para os pais ajudar os filhos a compreender que podem explorar o seu corpo através do toque genital, desde que em privado.

Mais recentemente Hunt e Walsh (2011), numa revisão de literatura sistemática, constataram que os pais não sabem quais os conteúdos que se devem abordar quando falam em prevenção de abuso sexual, nem sabem quando o fazer. A falta de vocabulário, confiança e recursos é frequente, e quando conversam sobre o assunto com os filhos tendem a focar-se em aspetos menos relevantes, como o perigo de estranhos, e não sobre o facto de esse perigo também poder estar associado a pessoas conhecidas. Assim, para trabalhar a prevenção de abuso sexual de crianças é fundamental trabalhar esta questão de uma forma mais holística, contruindo materiais (didáticos e atividades) que sejam igualmente úteis para os adultos, promovendo o envolvimento ativo dos pais, fomentando a discussão sobre este tema entre criança-adulto, e procurando facultar informações que sejam úteis para os pais saberem lidar com potenciais revelações por parte da criança.

É importante não esquecer que muitos pais e EI temem que estes programas gerem efeitos negativos nas crianças, mas a literatura aponta para apenas uma pequena percentagem delas apresentarem sinais adversos, como medo dos outros (Reppucci & Haugaard, 1989).

Nesta visão holística é igualmente importante trabalhar com a comunidade onde a criança está inserida, especialmente os profissionais da área da saúde e educação que tenham contacto com crianças (Maria & Ornelas, 2010). A cooperação entre pais e a comunidade constrói um ambiente de suporte, para que todos os atores se sintam preparados para falar sobre a temática e partilhem os seus desejos e medos (WHO, 2010).

Em suma, é essencial que a temática do abuso sexual seja trabalhada com comunidades no sentido lato do termo devendo, idealmente, integrar o currículo escolar das crianças, em diferentes ciclos, alterando-se conteúdos de acordo com o desenvolvimento e maturidade destas (Brassard & Fiorvanti, 2015; Kenny et al., 2008). A importância de um trabalho longitudinal a este nível é fundamental pois a literatura aponta para o facto de haver ganhos significativos após a aplicação de programas, mas estes tendem a decrescer ao fim de algum tempo. Assim, a repetição de conceitos é essencial para o sucesso da prevenção, que deve ser iniciada na idade pré-escolar (Daro, 1994).

Com base no apresentado é importante reconhecer que o número de estudos e o trabalho efetuado na área da prevenção do abuso sexual tem vindo a crescer, refletindo a sua importância mas, ao mesmo tempo, continuam a existir poucos recursos, sendo escassos os estudos com medidas rigorosas que testam adequadamente a sua eficácia (DeGue et al., 2014). Assim, DeGue e colaboradores (2014) propõem que, para uma intervenção apropriada, o programa construído deve ter em conta nove características: (1) ser compreensivo (compreender os fatores de risco e proteção associados à situação de abuso); (2) ser adequado no tempo (o acesso a estes programas deve acontecer antes das crianças serem vítimas de uma situação abusiva, devendo iniciar-se o mais precocemente possível); (3) utilizar diferentes metodologias (sendo mais eficaz o uso de atividades interativas, que envolvam ativamente a criança e o treino de competências); (4) a intervenção deve ser suficiente (o número de horas de intervenção deve ser adequado para influenciar o comportamento dos participantes); (5) administrada por pessoas bem treinadas (que implementem o programa de forma estável, que estejam comprometidos, competentes e se relacionem adequadamente com os participantes); (6) deve providenciar relações positivas (promovendo uma boa relação entre os sujeitos e os seus pais, pares e outros adultos); (7) ser relevante ao nível social e cultural (sendo sensível à cultura, crenças e normas da comunidade, abrangendo o máximo de pessoas possível, tendo em conta as especificidades das minorias); (8) baseada na teoria (tendo por base modelos teóricos), e (9) incluir uma avaliação de resultados.

Capítulo V - Avaliação de necessidades

Com o intuito de compreender a melhor forma de abordar a temática eficazmente junto das crianças em idade pré-escolar, foi realizado um estudo qualitativo junto de EI. A metodologia escolhida foi a qualitativa, pois o objetivo era a recolha de opiniões livres, o que não seria tão adequado através do recurso a metodologias quantitativas. A opção por escolher EI reside no facto de estes serem os profissionais que maior contacto têm com a faixa etária dos 3 aos 6 anos, compreendendo melhor quais os materiais mais adequados para captar a atenção das crianças, especialmente num contexto grupal privilegiado, como é o contexto de sala de aula.

5.1. Participantes

Na realização da avaliação de necessidades participaram 20 EI, sendo que estes tinham como formação de base a Licenciatura em Educação de Infância (N=19) ou a Licenciatura em Educação Socioprofissional (N=1). Todos os inquiridos estavam empregados e a experiência profissional dos mesmos variava entre 1 e 30 anos, exindo uma grande amplitude no nível de experiência que os EI têm em contexto de sala de aula.

5.2. Instrumento

Foi desenvolvido um questionário para o efeito. Na primeira parte, após a apresentação dos objetivos do estudo, o mesmo apresentava um conjunto de questões por forma a recolher informação sociodemográfica. A segunda parte do questionário era composta por cinco perguntas abertas e uma fechada (resposta dicotómica de “sim” ou “não”) que procuravam indagar os participantes sobre como poderia ser desenvolvido um programa de prevenção primária de abuso sexual para crianças com idade pré-escolar, se abordariam a temática com as crianças e como o fariam. Os participantes foram também questionados sobre a sua opinião relativamente a eventuais dificuldades de articulação com os pais/cuidadores. Por fim, o questionário apresentava uma parte para que os participantes pudessem apresentar sugestões que considerassem ser importantes ter em conta aquando da construção do programa (Anexo B).

5.3. Procedimentos

Para a recolha de dados, os questionários foram enviados, em formato informático, via *e-mail* para alguns EI, com base numa amostra por conveniência. Foram também distribuídos alguns questionários impressos a EI. Alguns EI enviaram estes questionários a colegas de trabalho, o que se traduz numa amostragem em bola de neve.

Após a aplicação dos questionários, foi efetuada uma análise de conteúdo às respostas obtidas nas perguntas abertas, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (1977) na elaboração do *corpus* de análise, e na forma de análise dos dados. Optou-se pela construção de um sistema de categorias misto, ou seja, por categorias definidas *à priori* e *à posteriori*.

5.4. Resultados

As unidades de análise recortadas do corpus de análise foram inseridas em cinco categorias definidas *à priori* (“Temas abrangidos”; “Materiais”; “Estratégias para abordar o tema”; “Barreiras”, incluindo as subcategorias “Dificuldades” e “Soluções”; e “Envolvimento Parental”). Foram definidas como subcategorias *à posteriori*, na categoria “Temas abrangidos” as subcategorias “conhecimento do mundo”, “formação pessoal e social” e “outros aspetos”.

Os resultados obtidos demonstram que, para os EI os “temas abrangidos”, devem estar ligados às orientações curriculares do pré-escolar, pelo que permitiriam abordar o tema da prevenção primária do abuso sexual; mais concretamente, “conhecimento do mundo” (N=5) e da “formação pessoal e social” (N=7). Relativamente a “outros aspetos”, apenas serão aqui mencionados os aspetos que foram referidos por pelo menos cinco inquiridos, correspondendo estas a respostas como corpo humano (N=11), emoções (N=7), higiene e saúde do corpo (N=6), segurança (N=5) (nomeadamente do corpo, não falar, dar a mão ou confiar em estranhos, ouvir conselhos de pais e EI), valores e atitudes (N=5) (como o respeito, amizade, carinho, tolerância à frustração) ou identidade e autoestima (N=5). Além destas, encontramos aspetos como a socialização, direitos, normas e valores culturais, autonomia, família, entre outros. Um dos inquiridos relata que o trabalho realizado depende acima de tudo dos adultos, sendo necessário trabalhar a sua mentalidade sobre o assunto (“tem de ser trabalhado é na consciência dos adultos”, sic). Os EI referem também que é importante alertar para os sinais

físicos e emocionais das crianças e reforçar que o agressor pode ser qualquer um, não esquecendo que primeiro temos de trabalhar com as famílias e, só depois, com as crianças.

No que diz respeito aos “materiais” que poderiam ser utilizados, a maioria dos inquiridos sugeriu o recurso a histórias ou livros ilustrados (N=11), a visualização de vídeos ou filmes (N=10) e as dramatizações (N=9). Foi, ainda, sugerido o recurso a atividades de grupo ou em díade (N=9) (como o jogo simbólico, jogos a pares ou em grupo, jogos de mímica, entre outros), sendo importante trabalhar aspetos como a solidariedade, respeito, emoções, expressões e sensações, atendendo às necessidades do grupo e faixa etária das crianças ou atividades que impliquem um diálogo entre os seus elementos (N=7). Apesar de menos expressivo, um dos inquiridos sugeriu, ainda, a realização de um placard com os comportamentos a ter e a evitar. Outras atividades que surgiram entre os inquiridos foram, por exemplo, o uso de fantoches (N=3), o desenho (N=3) ou o recorte e colagem (N=1), entre outros.

Quando questionados sobre se abordariam o abuso sexual com os seus alunos, 75% dos inquiridos afirmaram que abordariam o tema, sendo que um dos EI referiu que a prevenção é uma necessidade muito grande para que se sintam mais preparados para lidar com o tema e se evitem situações abusivas; apenas três EI afirmaram que só trabalhariam o tema se existissem suspeitas de uma situação de abuso sexual.

De entre os que responderam que abordariam o tema, os inquiridos referiram que as suas “estratégias para abordar o tema” seriam a conversação ou diálogo (N=3), sensibilização para os perigos (N=2), com recurso a brincadeira e atividades (N=2), abordando a questão sobretudo falando de aspetos relacionadas com o corpo, mas nunca diretamente sobre a temática do abuso sexual (N=2). Das restantes sugestões, apenas um participante referiu que, apesar de responder que abordaria o tema, afirmou só o fazer em caso de necessidade no grupo, sendo que trabalharia a situação “sempre em parceria com as equipas multidisciplinares da comissão de proteção de crianças” (sic). Por fim, outro dos participantes relatou já ter implementado numa turma uma temática relacionada, através do tema das emoções, partilhando uma história denominada “O Monstro das Festinhas”, que incentivava a verbalização de tudo o que as crianças sentem.

Relativamente a “dificuldades” identificadas pelos EI, estes referiram como principais obstáculos a criança (N=9) (por exemplo, dificuldades na relação, perguntas difíceis que estas podem colocar, imaturidade ou faixa etária das crianças, por serem muito pequenas), a família

(N=6) e, ainda que de forma mais residual, questões ligadas ao próprio educador, nomeadamente a dificuldade para os próprios EI reconhecerem que algo está menos bem na criança (N=1). Três participantes reforçaram que esta é uma temática difícil e não sabem até que ponto as crianças a irão compreender.

De uma forma geral, as “soluções” propostas para superar estas dificuldades remetem para o diálogo e debate, sendo também importante sensibilizar os adultos para que estejam mais atentos, dotando-os de ferramentas para lidar com a situação. Um dos entrevistados referiu que “se o tema for abordado de uma forma simples, lúdica e sem pressão não creio que haja muitas dificuldades. Se estas existirem e de acordo com o tipo procurarei novas estratégias de trabalho, que considerasse eficazes no momento e adequadas à situação.” (sic). Quatro dos entrevistados não responderam a esta questão.

De forma a promover o “envolvimento parental”, os EI propõem tarefas como o diálogo com a família (N=8), as reuniões de pais (N=5), o encorajamento da conversa sobre a temática em casa (criança-família) (N=5) e ações de formação para pais feitas por psicólogos ou pessoas certificadas (N=4). Um dos inquiridos sugeriu que os pais poderiam “participar nas diferentes atividades que forem surgindo, convidá-los a irem ao JI fazer jogos, ler uma história.” (sic). Um dos entrevistados não respondeu a esta questão.

Capítulo VI – “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”

Atendendo ao enquadramento acima referido, torna-se fundamental construir materiais de prevenção primária de abuso sexual para as crianças portuguesas, que alertem os pais e EI para a realidade existente, para que conversem sobre o tema com os mais novos, dotando-as de competências de proteção pessoal, antes de estas estarem em risco e sujeitas a situações abusivas (Maria, 2007). Assim, o presente programa foca-se na idade pré-escolar, i.e., entre os 3 e os 6 anos, e procurará abordar diferentes temáticas fundamentais, atendendo aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças dentro desta faixa etária, englobando um livro didático.

O programa de prevenção primária do abuso sexual é constituído por um conto infantil, escrito por Susana Amorim, psicóloga, que relata a história de diversas personagens animais que habitam uma floresta. O conto inicia-se com uma descrição da floresta, sendo apresentado O “Grande Castanheiro” como figura central, uma árvore muito sábia que conhece muito bem a floresta e conta histórias aos animais. A partir deste enquadramento e de uma descrição das personagens principais (a “Picos”, um ouriço, e o “Avelã”, um esquilo) e dos seus amigos (o coelho “Pompom”, o urso “Mel”, a raposa “Laranjinha”, o mocho “Sabichão”, a pássaro beija-flor “Biju” e a toupeira “Tocas”) (Anexo C), é contada uma história dividida em seis capítulos, existindo ainda um sétimo capítulo, o capítulo final, para concluir e integrar todas as temáticas presentes nos restantes capítulos. Em cada capítulo da história são retratadas as aventuras vividas pelos animais relativamente a uma determinada temática sendo que, no final de cada um, são sugeridas três tarefas, com um nível de dificuldade crescente, perfazendo, assim, um total de 18 atividades. Estes capítulos encontram-se associados a um caminho, que se inicia na árvore e conduz as personagens principais para outro lado da floresta, que devem explorar, surgindo associado um animal, amigo destas. No final do livro, a integração de todas as temáticas é efetuada pelo sétimo capítulo mencionado, que possui um conjunto de três atividades conclusivas, também com um nível crescente de dificuldade.

As atividades estão organizadas pelas seguintes temáticas: “O meu corpo”, “Bons toques, maus toques”, “Emoções”, “Segredos bons, segredos maus”, “Dizer sim, dizer não” e “Pedir ajuda”. O programa deve ser dinamizado por um adulto e as atividades estão organizadas para ser dinamizadas num contexto educativo (nomeadamente, escolas e outros grupos de educação formal ou informal) podendo, no entanto, ser adaptadas para outros

contextos de vida das crianças. Cabe também ao adulto decidir de que forma as atividades devem ser realizadas, sendo o número de sessões, duração das atividades e número de atividades realizadas por cada grupo de crianças (i.e., quantos níveis e atividades as crianças realizam) flexível ao que se considerar mais adequado, atendendo às necessidades de cada criança e/ou grupo de crianças. Ao longo de todo o programa, o adulto assume um papel facilitador que ajuda, não apenas na realização das atividades, como também na reflexão associada a cada uma delas.

Cada atividade é acompanhada por uma ficha com os seguintes dados: nome da atividade, objetivos, descrição da atividade, duração, materiais a utilizar e sugestões. No final de cada uma, a criança recebe uma recompensa para colar na folha “Já aprendi!”, por forma a reforçar positivamente o seu desempenho. No final da aplicação do programa a criança recebe um diploma de conclusão das aprendizagens do programa.

Por fim, existe ainda por cada tema (incluindo o capítulo das Atividades Integradoras Finais) uma atividade de envolvimento parental, que deve ser proposta aos pais, para que eles abordem com as crianças em casa a temática, facilitando a conversa sobre o tema em contexto familiar.

No que respeita aos materiais utilizados pelo programa, a maioria dos mesmos pode ser encontrada nas salas de aula de jardim de infância e os restantes acompanham o livro (Anexo D).

Segue-se uma justificação da importância de cada temática criada para o programa.

A temática “O meu corpo” é um dos temas mais referidos na avaliação de necessidades efetuada com EI e integra a maioria dos programas internacionais analisados. Neste tema, as atividades permitem aprender os nomes corretos das diferentes partes do corpo, bem como distinguir as partes privadas de partes não privadas. É também importante que as crianças compreendam que têm direitos sobre o seu próprio corpo, que lhes pertence e que têm o direito de escolher quem pode, ou não, tocar no seu corpo, e em que partes.

Assim, é fundamental falar com as crianças desde cedo sobre as suas partes do corpo, dando-lhes a conhecer as terminologias adequadas e permitindo-lhe reconhecer o que pode ou não ser permitido.

Na temática “Bons toques, maus toques”, as crianças devem aprender a diferenciar entre bons toques e maus toques, associados a diferentes emoções. Ou seja, bons toques são aqueles com os quais a criança se sente bem e devem ser associados a emoções positivas, como a alegria. Pelo contrário, os maus toques são aqueles que provocam emoções negativas, como tristeza, medo, raiva ou nojo.

As crianças devem ainda ser ajudadas a compreender que os maus toques podem ser provenientes de qualquer pessoa, mesmo pessoas de confiança, e não apenas de estranhos. Devem também aprender que o seu corpo lhes pertence e que, independentemente da parte do corpo onde forem tocadas, têm o direito de dizer sim ou não a esse toque. As crianças devem perceber que os outros não devem olhar ou tocar nas suas partes privadas e ninguém lhes deve pedir para olhar ou tocar nas partes privadas de alguém.

Ainda no que diz respeito às partes privadas, as crianças devem aprender que algumas pessoas podem tocar-lhes, por exemplo, para cuidar da sua saúde ou higiene corporal. Nem todas as pessoas o podem fazer, e nunca o devem fazer com o objetivo de as magoar.

A temática “Emoções” pretende ajudar as crianças a reconhecer e expressar diferentes emoções, nomeadamente, a alegria, a tristeza, o medo, o nojo e a zanga. As crianças devem aprender a reconhecer em si e nos outros as diversas emoções, bem como as várias formas pelas quais podem expressar-se, através da comunicação verbal e/ou não verbal.

Na temática “Segredos” as crianças devem aprender a distinguir entre segredos bons e segredos maus. Um bom segredo deve ser associado a emoções positivas. São segredos que, algum tempo mais tarde, acabam por ser revelados como, por exemplo, a prenda de aniversário que se está a preparar, ou uma surpresa que se quer fazer a alguém. Pelo contrário, os maus segredos estão associados a emoções negativas. Estes segredos não devem ser guardados e devem ser revelados a um adulto de confiança.

Relativamente à temática “Dizer sim, dizer não”, esta visa a interiorização de que as crianças têm o direito a dizer sim ou não às diversas situações com que se deparam. Sempre que a situação vivenciada as faça sentir emoções negativas, face a um pedido desadequado, a um mau toque ou a um mau segredo, as crianças devem dizer não e contar a uma pessoa de confiança.

Na temática “Pedir ajuda” é fundamental que as crianças saibam identificar adultos de confiança a quem possam revelar situações que as fazem sentir-se mal, maus toques ou maus

segredos, bem como outras situações potencialmente abusivas. Um adulto de confiança será alguém conhecido, que saberá escutá-la, acreditando e assegurando a sua proteção. As crianças devem ser ajudadas a identificar várias pessoas de confiança, figuras de referência a quem pedir ajuda, até que alguém acredite em si e a proteja. Exemplos de figuras de referência são os pais, professores, agentes da polícia, técnicos das instituições, médicos ou enfermeiros.

Além do planeamento das temáticas supracitadas, foi também elaborado o “Manual de Orientação”, destinado a EI, cuidadores ou outros adultos dinamizadores que, à semelhança de outros, como a “Bússula do Adulto” do jogo do Búzio e da Coral (Aguilhas et al., 2016) ou manuais para pais existentes em inglês em alguns programas ou projetos (e.g., o “Enough Abuse Campaign”¹⁵), que visa resumir informações importantes e úteis relacionados com a temática do abuso. Mais concretamente, o manual dispõe dos seguintes pontos:

- Introdução
- Porque é importante investir na prevenção primária do abuso sexual com crianças pequenas?
- O que é o abuso sexual?
- Quem são as vítimas de abuso sexual?
- Quais são os sinais e sintomas de alerta?
- Quais são os efeitos do abuso sexual?
- Quem são os abusadores sexuais e que estratégias usam para abordar as crianças?
- Porque é que as crianças não contam?
- O que fazer perante uma suspeita de abuso sexual?
- O que fazer perante uma revelação de abuso sexual?
- A quem pedir ajuda?
- Onde posso obter mais informações?

¹⁵ Disponível no *website*: http://www.bayareapreventchildabuse.org/pdf/StraightTalkBooklet_10-2014-GBA.pdf

Capítulo VII – Método

Face aos objetivos, a metodologia escolhida para o pré-teste do programa é qualitativa, uma vez que através da realização de entrevistas podemos perceber o fenómeno, motivos, pontos de vista e forma como as experiências são avaliadas pelo sujeito, acedendo a uma explicação do seu significado (Forman & Damschroder, 2008).

7.1. Participantes

Para a realização do pré-teste das atividades foram recrutados 25 EI. Esta escolha relaciona-se com o facto de o jogo ter sido pensado para ser, primordialmente, jogado em contexto formal educativo, pelo que a participação de EI é essencial, dado o contacto diário que mantêm com as crianças e a sua formação específica para desenvolver atividades com crianças desta faixa etária. Por fim, é importante referir que os profissionais da área da educação são importantes aliados na deteção e sinalização do mau trato infantil. Em Portugal a denúncia de crimes é obrigatória mesmo que os agressores não sejam conhecidos (artigo 242.º do CP, 2007) quando, no exercício das suas funções tomem conhecimento do crime e por causa delas o descubram (artigo 386.º do CP, 2007). Também em países como os EUA, a denúncia do mau trato infantil é uma obrigação legal e profissional dos elementos ligados ao ensino, existindo penas para quem não reporta estas situações (Crosson-Tower, 2003).

Trata-se de uma amostra de conveniência, tendo sido usada a técnica de bola de neve. Todos os entrevistados são do sexo feminino e têm um número de anos de experiência muito variável (entre 1 ano e 33 anos; $M=17,64$, $DP=10,73$). Ao nível do seu atual local de trabalho, cinco das entrevistadas pertencem ao setor público, seis trabalham no setor privado e 14 em Instituições Particulares de Solidariedade Social [IPSS]. Relativamente à área geográfica das entrevistadas, foi critério contactar EI de diferentes distritos, por se considerar que seria mais pertinente aceder a contributos de profissionais com diferentes experiências e realidades. As entrevistas abrangeram, assim, EI que exercem a sua profissão atualmente nos seguintes distritos: Aveiro (uma), Guarda (três), Leiria (uma), Lisboa (14), Setúbal (cinco) e Faro (uma). Apesar de terem sido contactados EI de outras regiões do país (incluindo as ilhas), não foram obtidas respostas positivas ou atempadas para a sua inclusão neste estudo.

No que diz respeito a formações prévias realizadas na área do abuso sexual, 15 entrevistadas revelaram não ter tido qualquer formação, sendo que três destas já tinham

participado em ações de sensibilização da CPCJ da sua área de intervenção. Das restantes entrevistadas, cinco participaram em breves palestras/*workshops* sobre temas relacionados (e.g., emoções ou sexualidade) e as restantes cinco em formações de especialistas como a Dra. Rute Agulhas, a Professora Doutora Manuela Calheiros ou o Dr. Tilman Furniss, sendo que todas foram efetuadas há vários anos e, na maioria dos casos, as entrevistadas não sabiam precisar a duração das mesmas, sendo apontadas durações médias entre 1 hora a 3 dias.

7.2. Instrumentos

Face aos objetivos, o pré-teste realizado junto dos EI teve como base um guião de entrevista semiestruturado (Anexo E) elaborado para o efeito. As questões incluídas (N=18, excetuando-se aqui as de caracterização da amostra), são sobretudo abertas e visam aceder à perceção dos EI sobre: a importância do programa (e.g.: “Qual a importância que atribui à criação de programas de prevenção de abuso sexual para crianças?”); o “Manual de Orientação”, procurando averiguar a sua opinião sobre conteúdo, linguagem e clareza (e.g.: “Considera que existe algum aspeto que deve ser alterado por forma a estar mais claro ou compreensível?”); a história infantil, procurando averiguar qual a opinião sobre a sua adequação, linguagem e extensão (e.g.: “Acha que a linguagem está adequada para as crianças?”); as atividades formuladas, procurando obter-se *feedback* sobre a adequação dos conteúdos abordados, materiais, estilo de escrita, número de crianças que consideram poder estar presentes em cada atividade e eventuais sugestões de melhoria para cada uma destas (e.g.: “Considera que a atividade está bem explicada, com instruções e objetivos claros? Identifica algum aspeto a alterar?”). Também foram incluídas questões que permitissem obter a opinião dos EI sobre a dificuldade gradual das atividades e sobre as de envolvimento parental (e.g.: “De que forma este programa e as atividades podem ser articulados com os pais/cuidadores?”). Por fim, foram desenvolvidas questões gerais sobre o programa ao nível da sua utilização e partilha de outras informações relevantes (e.g.: “Gostaria de perguntar alguma coisa ou de pedir algum esclarecimento sobre a entrevista?”).

Há ainda a salientar que o guião é constituído por um conjunto de questões nucleares que foram aplicadas a todas as participantes, e por outro conjunto de questões que variavam em função do tema analisado e respetivas atividades, analisados por cada participante. Sempre que se analisavam atividades cujos materiais acompanham o programa, a questão realizada foi, “Como avalia os materiais propostos ao nível da sua adequabilidade?”; no caso de

recorrerem a materiais de sala de JI (e.g.: atividade 3, do tema “O meu corpo”), a questão realizada foi, “No que diz respeito aos materiais da sala de Jardim de Infância que são propostos, quais as principais dificuldades que acha que podem identificar-se para a realização da atividade?”.

7.3. Procedimento de recolha

No que diz respeito ao procedimento de recolha de dados, o recrutamento dos participantes foi efetuado de várias formas: via contacto telefónico, *email* ou presencialmente. No contacto inicial foi feita uma pequena apresentação dos objetivos do programa e do procedimento (entrevista e leitura de materiais). Após manifestação de interesse em participar, foram enviados os materiais via *email*, bem como o consentimento informado (sendo este apresentado apenas na hora das entrevistas presenciais) (Anexo F). Neste foram explicados os objetivos do estudo, bem como o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi ainda solicitada a autorização para a gravação da entrevista, via áudio. Todos os participantes foram também informados que a participação no estudo teria um carácter voluntário, podendo desistir a qualquer altura. Por fim, foram fornecidos os contactos para esclarecer eventuais dúvidas e agradecida a disponibilidade. Foi indicada uma duração aproximada da entrevista entre 30 a 45 minutos.

Após a apresentação do consentimento, foi dado início à entrevista, atribuindo-se a cada participante um código, por forma a garantir o seu anonimato. O código foi constituído por dois caracteres: a letra “P”, que corresponde a participante, e um número que corresponde ao número da entrevista, tendo por base um critério cronológico (e.g., “P1” – código atribuído ao participante da primeira entrevista realizada). Todas as entrevistas foram gravadas via áudio, com vista à sua posterior transcrição *ipsis verbis* (na íntegra).

No que respeita aos materiais enviados por *email*, foi enviado a todos os EI a história infantil (sem ilustração) e o “Manual de Orientação”. Tendo em conta o número de atividades propostas, por forma a ter a participação dos EI e para que as entrevistas não fossem demasiado morosas, procurou-se que cada participante analisasse apenas três das 21 atividades. Para 12 participantes (P11, P14 a P16 e P18 a P25) as atividades foram enviadas por *email*, juntamente com a história e o “Manual de Orientação”; os restantes 13 apenas conheceram as atividades durante a entrevista (P1 a P10; P12 e P13 e P17). Em três

entrevistas (P4, P5 e P10) os EI, apenas fizeram a leitura dos materiais no momento da mesma, tendo-lhes sido dado o tempo necessário para a leitura, uma vez que alegaram não ter tido disponibilidade para os ler previamente.

Considerado o facto de cada participante ler apenas três das 21 atividades, procurou-se ter como critério, face ao número de EI disponíveis para participar, ter entre dois a quatro participantes a ler o mesmo conjunto de atividades. Procurou-se, ainda fazer uma distribuição aleatória das atividades, apesar de existir paralelamente outro critério na distribuição destas – que diferentes EI a trabalhar no mesmo equipamento de infância não recebessem os mesmos materiais. Desta forma, foram realizadas três entrevistas nos temas, “Segredos bons, segredos maus”, “Pedir Ajuda”, “Atividades integradoras finais”, e quatro entrevistas nos temas “O meu corpo”, “Bons toques, maus toques”, “Emoções” e “Dizer sim, dizer não”.

Considerando que, para a construção dos materiais, deveria seguir-se uma prática colaborativa, foi pensado um processo de coconstrução, que confronta a teoria com a prática na sua construção (Mathiassen, 2002). Desta forma, das 25 entrevistas efetuadas, 18 participantes leram a história infantil, na sua versão inicial; após sugestões de alterações à história feitas pelos EI, esta foi alterada pela autora e a nova versão foi, então, apresentada a oito dos participantes (P14, P16, P18, P20, P21, P22, P24 e P25, tendo a primeira lido a primeira versão e analisado a segunda no momento da entrevista). Também para o “Manual de Orientação” foi seguido o mesmo procedimento: 13 participantes leram a versão inicial; após efetuadas pequenas modificações, a versão final do manual foi, então, analisada pelas restantes 12 participantes (P11, P14 a P16 e P18 a P25). Em termos gerais, procurou-se ter como critério que, face ao número de EI disponíveis para participar, pelo menos um EI desse *feedback* sobre a segunda versão dos materiais (Anexo G).

Apesar do guião contemplar uma questão geral sobre o modo como poderiam envolver-se os pais/cuidadores, foram escolhidos, de forma aleatória, quatro dos participantes (P15, P17, P18 e P22) para refletir sobre este tópico, apresentando as atividades de envolvimento parental criadas pelas autoras para o tema em análise, sendo questionada a sua opinião sobre essa mesma atividade (“O que achou desta atividade que foi construída?”).

O guião de entrevista não incluiu questões sobre o sistema de recompensas, uma vez que este estava ainda a ser definido. No entanto, os participantes P7 e P9 tiveram conhecimento sobre o mesmo, ao questionarem o entrevistador sobre a sua eventual

existência, gerando reflexões sobre este aspeto; o mesmo aconteceu com o P15, o único que conheceu por completo o sistema de reforço formulado.

Das 25 entrevistas, 18 foram feitas de forma presencial, seis via *skype* e uma por telefone. As entrevistas tiveram uma duração média aproximada de 38 minutos. Em termos gerais, as entrevistas foram realizadas num ambiente calmo, procurando minimizar eventuais distrações e ou interrupções, à exceção das entrevistas P4 e P20, que foram efetuadas nas salas de JI com as próprias crianças presentes, o que gerou algumas interrupções, apesar de não estar barulho. Todas as entrevistas foram gravadas via áudio, com vista à sua transcrição na íntegra.

7.4. Procedimento de análise

Após a transcrição na íntegra das 25 entrevistas, optou-se por analisar os dados recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Seguindo as sugestões de Bardin (1977), procedeu-se a uma primeira etapa de pré-análise. Esta etapa tem como objetivo a constituição do *corpus* de análise – que, no presente trabalho, é composto pelas 25 transcrições – e à leitura fluida do mesmo. A escolha destes materiais seguiu um conjunto de regras apontadas pelo autor: a regra da exaustividade (não excluindo nenhuma das transcrições), a da homogeneidade (i.e., todos os documentos que constituem o *corpus* foram considerados homogêneos) e a da pertinência (i.e., todos os documentos são considerados pertinentes, considerando os objetivos do presente trabalho). Considerando as etapas da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977), passou-se para um segundo momento designado por exploração do material, no qual se procede à codificação do material, através do recorte do texto em unidades de análise, sendo estas depois inseridas em categorias simbólicas. Esta forma de análise é congruente com outros autores, como Forman e Damschroder (2008), que sugerem que o processo de análise se caracterize por três fases: imersão, redução e interpretação. Na fase da imersão o investigador analisa os dados num todo, na segunda fase as unidades de análise são enquadradas em categorias e, na terceira fase, os dados são interpretados de acordo com as categorias, retirando-se conclusões. No presente trabalho foram consideradas unidades de análise parágrafos ou frases, sendo depois quantificadas. No que diz respeito às categorias, procedeu-se a um sistema de categorias misto, i.e., algumas categorias foram definidas de forma dedutiva ou *à priori* e outras correspondem a categorias

emergentes, indutivas ou *à posteriori*, uma vez que decorrem da análise de dados (Elo & Kyngäs, 2008).

No que diz respeito às categorias e subcategorias, as indicações sobre a sua criação (*à priori* ou *à posteriori*) foram colocadas na tabela do Anexo H, no qual se encontra a definição de cada uma, o número de unidades de análise, assim como um exemplo de cada.

Considerando as perspetivas clássicas de análise de dados nos estudos qualitativos, mais próximas das metodologias quantitativas, são usados conceitos como o de validade e o de fidelidade. No entanto, perspetivas mais recentes defendem o recurso a três conceitos, que encerram em si, a preocupação pelo rigor da pesquisa: credibilidade, transferibilidade e consistência. Segundo Graneheim e Lundman (2004), a credibilidade contempla três aspetos: 1) um ligado ao objetivo da pesquisa e ao modo como este deve estar interligado com a escolha dos participantes e com a metodologia de recolha de dados; 2) outro ligado à escolha das unidades de análise, 3) e, por fim, ao processo de construção de categorias e subcategorias. Neste trabalho, face ao objetivo procurou entrevistar-se EI, profissionalmente ativos, dados estes terem um contacto privilegiado com crianças da faixa etária deste programa. Por outro lado, procurou escolher-se, tal como sugerem os autores, unidades de análise nem muito latas nem muito pequenas (e.g., uma palavra) que fragmentem demasiado o texto. Ainda, e sobre as categorias e subcategorias, foi feito um dicionário prévio ou foi sendo construído para as categorias *à posteriori*; a distribuição das unidades foi discutida entre dois elementos num processo dialógico (Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess, & Ladany, 2005). Relativamente à consistência, a mesma remete para a preocupação por recolher e analisar dados de forma semelhante ao longo do processo. Neste trabalho, construiu-se um guião, sendo o mesmo usado em todas as entrevistas, apesar de ser semiestruturado, procurando, deste modo, manter a consistência entre entrevistas; ainda, e aquando da análise, antes de se proceder à mesma, foi assegurado que as transcrições eram lidas sem identificar os participantes. Por fim, a transferibilidade consiste na capacidade de obter os mesmos resultados em diferentes contextos (Graneheim & Lundman, 2004; ver também Coutinho, 2008). Para ter em conta este aspeto, considerou-se como critério de escolha dos participantes EI com diferentes anos de experiência e de diferentes áreas geográficas do país.

Capítulo VIII – Resultados

Foram obtidas um total de 1280 unidades de análise, tendo estas sido distribuídas por quatro dimensões estabelecidas *à priori*: “Programa” (UA=287), “Manual de Orientação” (UA=156), a “História infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!” (UA=204) e “Atividades”, sendo esta última dimensão dividida em oito sub-dimensões, correspondendo as primeiras sete a cada um dos temas das atividades que compõem o jogo e a oitava a aspetos gerais sobre as atividades. Os exemplos das unidades de análise em cada categoria e subcategoria podem ser encontrados no Anexo I.

8.1. Programa

As unidades de análise (UA=287) recortadas foram inseridas nas categorias aceitabilidade (UA=165), articulação escola-família (UA=99), recompensas (UA=7) e novas sugestões para o programa (UA=16) (Quadro 8.1.).

Quadro 8.1.

Categorias e subcategorias da dimensão “Programa”

Categorias	Subcategorias	N	UA
Aceitabilidade	Importância	25	87
	Potencialidades	25	78
Articulação do programa entre escola-família	Importância	18	41
	Envolvimento ativo dos pais	24	58
Importância das recompensas		3	7
Novas sugestões para o programa		4	16

Em termos gerais e relativamente à “aceitabilidade” do programa, os EI associam esta característica a diferentes pontos (aqui agrupados em sub-categorias), a saber: os participantes consideram que o programa tem uma grande “importância”, não só para as crianças como para os adultos (P16 – “acho que é uma importância máxima. Quer dizer, até acho que é prioritário, porque cada vez mais essas situações acontecem, e cada vez mais todos os dias lidamos com situações dessas”), frisando a necessidade de desmistificar o tema e o tabu existente, uma vez que habitualmente os adultos não sabem como lidar com o assunto,

referindo sentir-se desconfortáveis ao ser confrontadas com situações criadas pela curiosidade natural das crianças, sobretudo em explorar o corpo. Foi, ainda, destacado que o uso deste programa enquanto ferramenta de prevenção é essencial (P2 – “(...) através de pequenas coisas como esta, como uma história identificarem alguns sinais de alerta, de perigo, que depois no dia a dia deles eles consigam também os identificar”), dado referirem que existem poucas informações sobre o assunto que os apoiem a lidar com o mesmo.

No que diz respeito à subcategoria “potencialidades”, todas as participantes referem que utilizariam o programa, sugerindo que poderia ser trabalhado ao longo do tempo, adaptando o programa a outros temas (e.g., usando as personagens para outros conteúdos formais de aprendizagem) ou tornando-o o projeto anual da sala. Apenas duas participantes referem não saber se as atividades estarão adequadas às crianças de 3 anos (P19 – “(...) os instrumentos estão bons, a história está bem fundamentada, está clara, mas está clara para um grupo que será mais de 5 a fazer 6 anos (...).”). Ao nível das suas potencialidades, alguns EI (N = 5) consideram que o programa parece ser útil por poder vir a ser uma ferramenta para lidar com situações constrangedoras nas idas à casa de banho (“Descoberta do corpo”), pois a curiosidade das crianças gera, segundo estas, desconforto aos adultos (P3 – “(...) irem à casa de banho todos juntos não é? E começam também a tocar-se”). Ainda que menos expressivo (N = 4), alguns EI consideram que a aceitabilidade do programa surge também associado à possibilidade de utilização do mesmo em idades inferiores a 3 anos (P6 – “(...) pode ser contada mas pode não ser tão trabalhada, mas já vão sendo pequeninas coisas exploradas”).

Ao nível da categoria “articulação do programa entre escola-família”, a maioria dos EI reconhece ser importante envolver os pais (“subcategoria importância”), revelando simultaneamente sentirem muita dificuldade em falar com os pais sobre este assunto e, ao mesmo tempo, não saber como o fazer. Todos os EI mencionaram propostas para um “envolvimento ativo dos pais”, sendo os exemplos mais comuns a realização de ações de formação e *workshops* para pais (P6 – “através de ações de formação. Pode ser também através de workshopzinhos (...).”), convidá-los a ir à sala realizar atividades com os filhos (P5 – “quando eles são mais velhinhos os pais poderiam participar numa destas atividades, ou a assistir ou a estarem também sentados com eles a fazerem uma atividade (...).”) ou promover pequenos trabalhos em casa (P17 – “(...) pesquisa sobre qualquer coisa, trazer uma apresentação sobre isso, trazer uma imagem sobre qualquer coisa, percebes? Qualquer coisa muito físico. (...).”). Apesar de ter sido mencionado por apenas um dos EI, foi feita uma sugestão, para combater a dificuldade em abordar o tema, de que os pais poderiam ser

convencidos a escolher uma sessão a realizar com outras pessoas que não os EI (P24 – “(...) eles pudessem escolher e se calhar eles, pronto, um bocadinho encaminhar para aquilo que nós queríamos mas serem um bocadinho a partir deles, não ser uma coisa imposta por nós. (...) tentar que fosse uma necessidade mais deles, não é”).

Apesar de menos expressiva, a categoria “importância das recompensas” engloba unidades de análise que remetem para a relevância das recompensas, dado o papel que estas têm na aprendizagem da criança (P9 – “É uma forma construtiva e de implicação da própria criança depois nas outras atividades a seguir.”).

Por fim, no que diz respeito à categoria “novas sugestões para o programa” foi questionada a forma como seria trabalhado o programa em crianças com necessidades educativas especiais ou que se suspeitem ser vítimas de abuso (P9 – “se nós no grupo que temos, temos alguns sinais que há uma criança que manifesta aqui alguma preocupação, sem estar a condicioná-la que será ela o objetivo do jogo, não é, como é que podemos trabalhar o grupo, implicando-a mais a ela do que a outra criança qualquer.”). Foi proposto retirar a “variação” das atividades (dado que constava inicialmente na descrição das atividades e que foi posteriormente retirado), tornando essa componente uma nota geral (P18 – “(...) dizer mesmo que as atividades são realizadas consoante realmente as necessidades do grupo, podem ser individual, pequenos grupos, grande grupo, e que cabe ao educador gerir aqui um bocadinho a forma como queira fazer a orientação.”), criar uma música, criar uma avaliação das aprendizagens das crianças, um *dossier* individual e fazer uma formação para os dinamizadores do programa (P19 – “o educador faz uma formação (...) Deve haver um tipo site ou tipo e-mail para tirar dúvidas ou qualquer coisa da aplicação. Havendo sempre a existência de um profissional, alguém que possa ir ao terreno e dizer assim: perante esta situação, é desenvolvido assim não é?”).

8.2. Manual de Orientação

As unidades de análise (UA=156) recortadas foram inseridas em três categorias: aceitabilidade (UA=97), escrita (UA=40) e sugestões (UA=19) (Quadro 8.2.).

Quadro 8.2.

Categorias e subcategorias da dimensão “Manual de Orientação”

Categorias	Subcategorias	N	UA
Aceitabilidade	Adequabilidade	23	59
	Utilidade	17	38
Escrita		24	40
Sugestões	Alterações	1	7
	Novas ideias	7	12

Na categoria “aceitabilidade”, e ao nível da sua “adequabilidade”, foram inseridas unidades de análise que remetiam para o facto do “Manual de Orientação” ser considerado uma ferramenta importante (P3 – “está muito bem explícito e está numa forma que acho que toda a gente pode ter acesso e toda a gente mesmo devia ler isto”), sucinta (P2 – “(...) menos extenso que isto não era, não sei se é possível...”), orientadora e cuja referência à literatura e sistematização das informações é fundamental. Para além disso, a maioria dos EI percebe o manual como útil (“subcategoria utilidade”) constituindo-se como uma ferramenta de suporte para a ação e exploração com a criança deste tema que é considerado complexo (P2 – “Até porque todos nós já lemos muita coisa sabemos muita coisa mas depois na forma de agir (...) Nem sempre o sabemos fazer da melhor forma”), sendo que apenas um EI considera o manual extenso. Os participantes destacam, ainda, a sistematização dos contactos (P1 – “(...) Os contactos é muito bom e está excelente em tabela”) e referem, ao nível da “escrita”, que esta é adequada (P2 – “(...) muito explícito, é uma linguagem também acessível”).

Por fim, para a categoria “sugestões” foram criadas duas subcategorias, “alterações” e “novas ideias”; apesar de ter sido apenas um dos EI a sugerir alterações, o mesmo faz um conjunto de propostas de modificações no conteúdo: alertar para o facto de as crianças não terem noção do abuso e os adultos se aproveitarem da sua procura pelo toque (P4 – “salientar que as crianças naturalmente têm uma tendência afetuosa com o adulto e que o perigo está se o adulto não souber gerir isso.”) ou o próprio EI não compreender a resposta à questão “O que fazer perante uma suspeita de abuso sexual?”, que deve ser reformulada. Já ao nível das “novas ideias”, dois EI propuseram a criação de um esquema-resumo no início do manual, propondo esta ideia ao nível estrutural do manual. As restantes ideias propostas tratam-se de sugestões para o conteúdo do mesmo, sendo propostas a exploração de aspetos como o

momento em que o adulto deve intervir ou estratégias de comunicação entre adultos (P21 – “(...) não ter vergonha de falar com o professor que conheça, ou ao contrário, o professor deve, sei lá, alertar os pais ou os familiares.”) e dar indicações claras sobre a flexibilidade do programa e sobre a sua aplicação (P19 – “poderá conter a noção dos timings, talvez com informação de que o número de crianças que deveria ter cada sessão (...”).

8.3. História infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!”

As unidades de análise (UA=204) recortadas foram inseridas em categorias: recetividade (UA=121), linguagem (UA=63) e sugestões (UA=37) (Quadro 8.3.).

Quadro 8.3.

Categorias e subcategorias da dimensão “História infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!””

Categorias	Subcategorias	N	UA
Recetividade	Adequabilidade	22	71
	Extensão	21	33
	Atividades	7	17
Linguagem		24	46
Sugestões	Alterações	6	19
	Novas ideias	7	18

Ao nível da sua “recetividade”, na subcategoria “adequabilidade”, a história infantil foi considerada adequada e criativa (P12 – “(...) clara, bastante interessante e bastante criativa. Adorei, gostei muito dos temas que introduziu de uma forma clara e um bocadinho perspicaz, achei diferente e gostei imenso.”), sendo bem pensado o recurso aos animais e às personagens seleccionadas. Já no que diz respeito à sua “extensão” a opinião dos EI não foi consensual, sendo que cinco participantes não refletiram sobre a sua extensão, mas 12 EI afirmaram que a história está adequada e que facilmente a conseguiriam ler, fazendo alguns destes uma reflexão sobre a divisão da história (P2 – “(...) têm capacidade para ouvirem e reterem a história”; P15 – “Há livros que têm mais páginas que isto.”) e, por outro lado oito participantes consideraram que a história estava extensa necessitando de uma reformulação

(P17 – “ (...) 5 anos ou 6, talvez consigam acompanhar, agora eu penso que nas crianças de 3 anos muitas vezes eles não conseguem acompanhar, não perceber o desencadear da história.”), destes oito EI a maioria também refletiu sobre a importância da sua divisão por capítulos, i.e., por temas. Os EI destacam na subcategoria “atividades” que as questões formuladas no meio do texto são importantes para envolver as crianças (P14 – “(...) muito importantes e que fazem a ponte entre os personagens desta história e o eu. Que está sempre a confrontar”) e consolidar a informação.

No que diz respeito à “linguagem” foi consensual que a história apresenta uma linguagem adequada para a faixa etária a que se destina (P7 – “Eu acho que sim, está vocabulário fácil, não tem palavras muito diferentes daquelas que eles estão habituados nas histórias”), sendo fácil adequar caso alguma criança não compreenda.

Apesar de menos expressiva, na categoria “sugestões” destacam-se propostas de “alterações” de alguns participantes: na parte final da história (P1 – “o final da história está muito ambíguo”); em algum vocabulário específico (P8 – “se calhar tu tens meninos de 3 anos que ainda não sabem o significado de abusador”); em incongruências identificadas por 2 EI (P1 – “daquela parte do “Eles vivem no Castanheiro” e “Eles vivem nos caminhos.”); na modificação de algumas das atividades propostas na história (P1 – “Liga-se à história por ligares os números mas ali um objetivo. Perceber o objetivo”). Surgiram “novas ideias” como criar fantoches para colmatar as dificuldades apontadas à extensão da história (P14 – “(...) diversificar os materiais, tipo fantoches, essas personagens são passíveis de ser feitas com fantoches. Ou o programa já vir com eles feitos, ou o educador trabalhar em sala de aula (...)), criar uma questão final para reflexão (P14 – “(...) do tipo, o que é que cada um acha que tem de melhor em si? Qual é que é a sua riqueza.”), aproveitando a história para trabalhar outros temas, sendo usado como um projeto duradouro.

8.4. Atividades

A dimensão “Atividades” foi dividida em oito sub-dimensões (Quadro 8.4.), correspondendo as primeiras sete a cada um dos temas abordados e a oitava a aspetos gerais das atividades.

Quadro 8.4.

Subdimensões da dimensão “Atividades”

Subdimensões da Dimensão “Atividades”
O meu corpo
Bons toques, maus toques
Emoções
Segredos bons, segredos maus
Dizer sim, dizer não
Pedir ajuda
Atividades Integradoras Finais
Aspetos gerais das atividades

Antes da apresentação dos resultados, importa recordar que cada participante analisou as atividades dos três níveis de dificuldade (nível 1, nível 2 e nível 3) do tema que lhe foi atribuído para analisar. À exceção da subdimensão “Aspetos gerais das atividades”, para todas as outras foi criado um mesmo sistema de categorias e subcategorias, apresentado no Quadro 8.5..

Quadro 8.5.

Categorias e subcategorias das primeiras sete subdimensões da dimensão “Atividades”

Categoria	Subcategorias
Avaliação das atividades propostas	
Sugestões	Alterações
	Novas ideias

8.4.1. O meu corpo. Das entrevistas com os quatro EI que analisaram esta subdimensão ou tema, foram recortadas unidades de análise (UA=87), sendo estas inseridas na categoria “avaliação das atividades propostas”. Estas remetem para uma perceção de adequação das atividades pensadas para os três níveis de dificuldade propostas, sendo também consideradas práticas e algo que as crianças irão conseguir fazer. Para o nível 1, alguns participantes propõem que esta se realize em grande grupo (a totalidade da turma), outros em

grupos de quatro a dez crianças (P7 – “(...) nunca punha mais de seis crianças.”), ou, outros participantes ainda sugerem que esta atividade tanto pode ser realizada apenas com uma criança como com um grupo com um máximo de três crianças. Para o nível 2 os EI propõem a divisão do grupo-turma em quatro, ou em grupos com duas ou três crianças (P23 – “(...) Duas, três no máximo.”). A divisão do grupo em pequenos subgrupos foi referida também para a atividade de nível 3 (P11 – “(...) grupos de três-quatro são muito grandes, não é, 25 crianças, depois para a questão da discussão se calhar dividiria ao meio.”; P23 – “(...) por grupos etários, a atividade mais difícil normalmente são os grupos de 5 anos a fazer, depois dos 4 e as dos 3 tem de ser uma atividade mais simples (...).”). No que respeita à opinião sobre os materiais estes foram vistos como adequados, destacando-se que, mesmo no nível 3, o material “papel de cenário” foi visto como algo acessível, que existe em todos os jardins de infância (P11 – “(...) há em todas...”).

As instruções foram consideradas claras, sendo referido que a linguagem era adequada, exceto para uma das quatro entrevistadas, que no nível 1 referiu ser muito precoce utilizar os termos “pénis” e “vagina” (P2 – “(...) dizemos pipi e pilinha... (...) não temos esse hábito. Depois os mais velhos, já começam a usar os termos mais certos. Mas a nível de escola dos 3-4-5 anos, normalmente o que se diz é o pipi, a pilinha.”).

Já ao nível da categoria “sugestões”, destaca-se como “alterações” a proposta, em termos de conteúdo, dos termos “vagina” e “pénis”, no nível 1, e, ao nível da estrutura, a redução do número de peças do puzzle (P11 – “ou reduzia o número de peças ou aumentava o tamanho, podia facilitar”). Foram propostas como “novas ideias”, para o nível 2, fazer uma pequena ficha complementar para avaliação dos conhecimentos da criança, cuja tarefa consistiria em vestir uma figura feminina e uma masculina com roupas incluídas para o efeito (P23 – “desenhinhos de cartolina e com as roupinhas ao lado com umas coisinhas que nós tínhamos de prender.”) e, para o nível 3, usar materiais diversos para decorar o papel de cenário.

8.4.2. Bons toques, maus toques. As unidades de análise do tema “Bons toques, maus toques” (UA=90) foram recortadas de quatro entrevistas. No que diz respeito à categoria “avaliação das atividades propostas”, as atividades que compõem os diferentes níveis foram considerados como adequados, sendo, no entanto, questionada, no nível 1, a capacidade das crianças em ligar um som (grave ou agudo) a um tipo de toque (adequado ou inadequado) pelas entrevistadas que viram a primeira versão das atividades (atividade alterada

posteriormente e aceite pelos EI que viram a segunda versão). No nível 3, um dos EI considera que se trata de uma atividade que crianças mais pequenas também conseguiriam fazer.

Em termos de avaliação da dinamização das atividades, no nível 1, os participantes referem que seria importante dividir o grupo, sendo que apenas uma das quatro entrevistadas refere que utilizaria a turma toda, padrão de resposta que se repete para a atividade de nível 2. No nível 3, duas das entrevistadas propõem fazer a atividade em grande grupo, enquanto uma propõe fazer primeiramente de forma individual e só depois em grande grupo (P6 – “Depois podemos fazer até no grande grupo. Mas primeiro ouvir a opinião deles...”); o outro EI faz outra sugestão distinta, referindo que dividia o grupo em quatro.

No que diz respeito aos materiais utilizados, estes são percebidos como adequados, exceto para uma participante que revela, na atividade de nível 2, não concordar com o recurso a sinais (P15 – “(...) sou um bocado contra estas coisas dos sinais verdes e vermelhos, faz-me lembrar um bocado os mapas de comportamento. E eu detesto isso. Acho que isso não faz muito sentido.”). Por fim, relativamente à clareza das instruções, os EI’s entrevistados consideram que as mesmas são adequadas, com recurso a uma linguagem clara.

Por fim, na categoria “sugestões”, é proposto como “alterações”, por um dos EI e para as atividades de nível 1 e 3, uma clarificação do que é necessário fazer, sendo que este participante também refere, no nível 1, a dificuldade de expressão das crianças de 3 anos (P6 – “(...) são capazes de não verbalizar o que é que aquilo faz sentir. Porque é mais fácil dizer "cócegas" do que dizer ou que não gostou...”). No nível 2 é proposta também por outro dos participantes, uma clarificação, no sentido em que se devem alertar as crianças para que comportamentos inapropriados repetidos podem levar a problemas graves. Como “novas ideias” um dos EI propõe, no nível 1, envolver diretamente a criança na atividade (P3 – “(...) Para não ser só na imagem, para também terem a perceção do que é que se pode ou não fazer”) e, no nível 3, a mesma participante propõe apresentar as imagens de diferentes formas, fazendo questões às crianças para garantir respostas adequadas.

8.4.3. Emoções. No tema “Emoções” foram recortadas 91 unidades de análise retiradas do *corpus* de análise de três participantes. Ao nível da categoria “avaliação das atividades propostas”, verifica-se que as estas foram consideradas apropriadas para a idade e interessantes, podendo os níveis 2 e 3 ser adaptados a outras idades. Na atividade de nível 1, os participantes demonstraram receio que as crianças confundam emoções (P5 – “por

exemplo, o nojo e a raiva, se calhar é mais difícil deles perceberem, não sei... Ou confundirem às vezes a raiva com a tristeza”). No que respeita ao número de crianças sugeridas em cada atividade, no nível 1, os participantes dividiriam as crianças em grupos de cinco a oito crianças, enquanto que no nível 2 fariam a atividade com o grupo todo, dinamizando a atividade com cerca de cinco ou seis crianças por dia (P14 – “(...) não têm todos que ir fazer, é um jogo para fazer por fases. Hoje fizeram estes, outro dia voltamos a falar de emoções, voltamos a fazer outro jogo.”); já no nível 3, dois dos EI fariam com o grupo todo, enquanto o outro EI faria com metade do grupo.

No que respeita aos materiais, estes foram classificados como adequados, sendo considerados interessantes os que estão associados ao nível 1, apesar de simultaneamente considerarem que podem suscitar algumas dúvidas; no nível 3 reforçam que as imagens devem ser claras.

Relativamente às instruções é dada importância ao facto de as perguntas permitirem projeção no outro (referindo-se ao nível 1, P9 – “(...) projetar no outro, pode dar mais facilidades a que seja inibido de poder revelar aqui (...)). No nível 3 foi proposta uma alteração na composição de uma frase.

Relativamente às “sugestões”, no nível 1, foram propostas “novas ideias” como ter uma atividade de treino prévia à atividade ou usar expressões emocionais em velcro, fantoches ou máscaras (P14 – “(...) pode haver uma cabeça que se possa colocar em velcros os olhos, as expressões, as rugas, os olhos, o nariz, a boca, a parte das expressões, que se pode manipular e colar, e eles montarem.”). Nos níveis 2 e 3 foi proposta a troca das atividades, pois a atividade da estátua foi considerada mais fácil do que a mímica, atendendo ao movimento e exposição implicada. No nível 3, propuseram-se “alterações” na formulação de uma frase das instruções, nas frases dos cartões sobre “culpa” e “vergonha”, ilustração dos cartões e eliminação da emoção nojo.

No que respeita a “novas ideias”, no nível 2, propõe-se apontar o nome de quem fez a atividade e o envolvimento do EI quando a criança está desconfortável com a sua exposição ao grupo, entrando como figura de suporte; para o nível 3, propõe-se à semelhança do que foi já referido no nível 1, a criação de um exemplo-tipo, o recurso a máscaras ou criar outras situações e fazer desenhos (P14 – “(...) estamos em pequenos grupos e vamos pensar em situações que nos fizeram sentir medo, ou até fazer um desenho, sei lá. E depois expor”).

8.4.4. Segredos bons, segredos maus. As unidades de análise do tema “Segredos bons, segredos maus” (UA=85) emergiram de três entrevistas. Na categoria “avaliação das atividades propostas”, no nível 1, os EI consideram a atividade apropriada para as crianças. Já no nível 2, a atividade é vista como concretizável, apesar de um dos EI considerar que as crianças podem não chegar à parte do segredo (P20 – “Só porque eles não chegavam muito bem, não sei se através desta atividade eles iam chegar ao que é que era o segredo bom ou mau.”). Também a atividade de nível 3 foi considerada adequada e acessível. No que concerne à dinamização da atividade e o número de crianças envolvido, no nível 1, as respostas apontam para o uso de grupos pequenos, de entre duas a seis crianças (P19 – “É aqui umas seis (...)”; P20 – “acabava por fazer, se calhar, com duas(...)”; P22 – “em grupos pequenos, eu digo assim três ou quatro meninos”); na atividade de nível 2, todas aumentaria o número de crianças (P19 – “(...) umas 15.”; P22 – “grupos maiores (...) grupos de 6 – 7”); por fim, no nível três, este número seria novamente reduzido (P20 – “Eu faço um ou dois. (...)”; P22 – “por exemplo 3 - 4 ou no máximo 6. (...”).

Relativamente aos materiais todos os participantes concordam com os mesmos, referindo, no nível 1, que o tamanho A5 dos “cartões de segredos” é pequeno e, no nível 3, que é necessário trabalhar bem os sinais de alerta previamente (P20 – “Eu acho que se calhar tinha que trabalhar um bocadinho primeiro os sinais de alerta.”); por fim, as instruções são vistas como adequadas e as frases apropriadas, ainda que demasiado detalhadas no nível 1 (P22 – “algumas das frases são muito completas, para crianças pequeninas, por exemplo “O amigo da família da picos disse que queria dar um beijo na boca”, pronto, um amigo da família da picos, pronto é ali um bocadinho, às vezes não sei se os mais pequeninos não se podem...”).

Ao nível das “sugestões”, no nível 1, um dos EI considera que o objetivo e descrição da atividade devem ser alterados, de forma a ficar menos extenso, sendo que é ainda proposta a ilustração dos cartões, em vez da colocação de frases. Destacam-se como “novas ideias” a realização de uma pequena avaliação dos conhecimentos da criança e de exercícios práticos antes da atividade (P22 – “eles próprios a começarem por distinguir ou por poderem dizer quais são os segredos, cada um dizer um segredo bom, um segredo mau e depois até o grupo ajudar a classificar”). No nível 2 é novamente proposta por um EI a reformulação do objetivo da atividade e propõe-se, como “novas ideias” o recurso a fantoches. Para finalizar, no nível 3 propõem-se “alterações” como a criação de uma tarefa final, como um desenho uma explicação detalhada dos sinais de alerta, assim como a divisão da atividade em duas partes

(P22 – “começar por exemplo por identificar os sinais de alerta, porque assim já lhes permite mesmo ficar... Sim, sim mas por exemplo ir por aí e depois numa segunda fase associar então às emoções e falar das emoções, porque se não parece-me ali falar de, não é, estamos ali a trabalhar duas coisas diferentes”). As “novas ideias” remetem para a divisão entre o uso de sinais de alerta e a associação das emoções em dois momentos distintos, pois trabalham-se aspetos distintos, assim como a criação de um novo cartão na situação em que uma criança vai com um adulto ao WC, sendo representadas as figuras feminina e masculina, para ver se esta influencia a resposta da criança (P22 – “Eu não sei eu pelo menos se visse ali adulto homem a levar alguma criança no wc da escola se calhar eles iam assumir isso como um segredo mau, ou negativo.”; “(...) se calhar até fazer as duas imagens, quem sabe.”).

8.4.5. Dizer sim, dizer não. As unidades de análise do tema “Dizer sim, dizer não” (UA=94) emergiram de três entrevistas. Na categoria “avaliação das atividades propostas” foram distribuídas unidades de análise que remetem para uma avaliação adequada das atividades, considerando os participantes como importante a discussão em grupo das atividades de nível 1 e 2. Para esta dinamização na atividade de nível 1 dois dos participantes referem que fariam a atividade dividindo a sala ao meio, enquanto outro EI faria grupos de três ou quatro crianças e outro, ainda, faria grupos de cinco crianças. No nível 2, um dos entrevistados dividia a sala ao meio, outro dividia o grupo em quatro e o outro argumenta que a atividade terá maior sucesso em grande grupo. Por fim, no nível 3, é proposta por um EI a divisão da sala em grupos de três ou quatro crianças (P10 – “(...) haver um grupo de três que funcionava como se fosse um e que dali surgia a resolução daquele problema encontrado em conjunto pelas três ou quatro crianças, para eles também não entrarem em bloqueio.”) e, por outro, a leitura individual da história presente na ficha “desenha a história”.

No que diz respeito aos materiais propostos, estes são vistos como adequados e lúdicos, sobretudo os que estão associados à atividade de nível 1, e como acessíveis e adequados os de nível 3. No que concerne às instruções estas também são vistas como claras, sendo feitas pequenas sugestões de melhoria, especialmente por parte de uma EI que reformularia a escrita de algumas partes (P10 – “a descrição para um educador é: "Coloca-se as crianças desta forma, diz-se não sei quê". Aqui "é apresentada uma determinada situação"... Não sei explicar, normalmente é mais... como se fosse um jogo. Eu acho que devia ser mais a descrever o que fazer naquele momento. O "determinada situação problema" não é exatamente o que se está a dizer.”).

Na categoria “sugestões”, no nível 1, são propostas pequenas “alterações” ao nível da escrita (P8 – “tinhas de explicar, então mas eu quando vou à consulta vou com a minha mãe, vou com o meu pai, vou com a minha avó, vou com a minha mana mais velha. E eu estava sozinho na consulta com o doutor? Ou com a doutora?”) e são dadas “novas ideias” como o uso de grupos heterogêneos e a adaptação de alguns materiais (P1 – “(...) Um balão... Podes adaptar... Então está aqui a corda, "Quem é 'Sim' vai para aquele lado da corda" (...)), realização de ensaios com a sinalética e diversificação do vocabulário (P10 – “o sinal vermelho é ótimo mas o "não gosto", "magoaste-me", "não me sinto bem"(...)”). No nível 2, é proposta a alteração do número de exercícios e do estilo de escrita: para um dos participantes a instrução deve dizer exatamente o que fazer e a forma como apresentar as atividades; são propostas como “novas ideias” trabalhar as situações em casa e acrescentar um exemplo sobre lanches ou jogos no *tablet* (P8 – “Olha queres ir ali para a minha casa lanchar?”; P8 – “Estou-me a lembrar de outra, para miúdos mais crescidos que já estão habituados aos *tablets*, aos jogos de telemóvel, que imagina que os pais não têm ou não permitem que... (...”). No nível 3 apenas são apresentadas “novas ideias” como criar um livro da sala, ilustrado pelas crianças, e usar um texto que remeta para pedidos estranhos (P8 – “(...) aliciados para estar sozinhos com um adulto, e que ele lhes faz um pedido que para eles é completamente estranho, do género, mexer nas calças, tirar as calças, baixar as calças, tocar (...”).

8.4.6. Pedir ajuda. As unidades de análise do tema “pedir ajuda” (UA=70) foram recortadas de três entrevistas. Na categoria “avaliação das atividades propostas”, nos níveis 2 e 3 foram efetuadas alterações com base nas sugestões dadas por um dos EI à primeira versão das atividades: Na versão inicial as atividades 1 e 2 estavam invertidas, sendo apenas proposto por um EI que na atividade de nível 1, que se encontra atualmente no nível 2, seja dada uma intenção à tarefa da atividade. Após a criação da segunda versão das atividades, o *feedback* foi positivo (P17 – “mais fácil e é mais prático, tudo o que seja prático para eles é mais fácil de entender”), sendo apenas referido ser importante explicar às crianças o que é uma figura de confiança (P17 – “ (...) a expressão, a definição do confiar, tem de ser explícito para eles (...”). Relativamente à dinamização da atividade, na atividade do trevo (atualmente atividade de nível 2) os participantes propõem grupos com constituições distintas: três ou quatro (P4), sete ou oito (P13) ou 20 crianças se tiverem 5 anos ou 10 se tiverem 3 anos (P17). Na primeira versão da atividade de nível 2 (encontrar um caminho por um labirinto desenhado no papel) propõe-se usar um grupo entre seis a oito crianças e na segunda versão (percorrer um labirinto na sala de aula) propõe-se usar o grupo todo. Na atividade de nível 3

propõe-se usar um grupo entre cinco a oito crianças, quando se referem à primeira versão (realização de uma sopa de letras) e, um dos EI propõe tornar o jogo físico, com papéis colados na parede (pois a atividade incluía símbolos que poderiam ser colados na parede para transformar o jogo em algo físico), sugerindo o uso do grupo completo ou metade deste (P4).

Quer os materiais, quer as instruções foram percebidos como acessíveis, adequados e claros, sendo apenas proposto por um EI uma alteração dos materiais da atividade de nível 2, sugerindo-se usar-se giz, para tornar o jogo em algo físico, i.e. desenhar o caminho com giz na sala para eles o percorrerem, em vez de encontrarem o caminho no papel.

Relativamente às “sugestões” são propostas no nível 1 (primeira versão, o trevo) a alteração do nome “figuras” para “pessoas” (P4 – “eu punha pessoas... Porque pode ser dúbio. Eu quando li isto à partida eu pensei a (nome) é a Minnie, a (nome) é o tigre, (...) Pensei noutras figuras.”) e dadas “novas ideias” como atribuir uma intenção ao trevo (P4 – “Acho que pode levar para casa (...) dinâmica em que se guarda num sítio e fica lá guardadinho para se quiser ir lá espreitar”), trocar o nível 1 e 2 e explicar a definição de confiança. No nível 2 propõem-se diversas “alterações” e “novas ideias”, todas relativas à primeira versão das atividades, sendo importante destacar a proposta de troca dos níveis acima referida e a transformação do jogo numa atividade física, que permita as crianças circular pela sala (Em vez de preencherem apenas um papel. Por fim, no nível 3 foram propostas diversas alterações à primeira versão da atividade, mas esta foi profundamente reformulada.

8.4.7. Atividades integradoras finais. As unidades de análise (UA=60) da subdimensão “Atividades integradoras finais” foram recortadas de três entrevistas. Na categoria “avaliação das atividades propostas”, os participantes consideram que a segunda versão da atividade de nível 1 (atividade do dominó) é bastante adequada e as atividades de nível 2 e 3 também, referindo que a de nível 3 pode ser adaptada a crianças mais novas. Esta última, e apenas para uma das entrevistadas, deveria ser dividida por momentos de aplicação (P16 – “(...) não lia as seis situações, eu era capaz de fazer isto por três vezes. Duas-duas-duas.”). Quanto à dinamização da atividade, é consensual referirem que, no nível 1, utilizariam quatro ou cinco crianças, sendo apontado por um dos participantes que só aumentaria este número para seis a oito com as crianças de 4-5 anos; no nível 2, dois EI fariam a atividade com o grupo todo e um faria com um máximo de oito crianças; no nível 3, um dos participantes utilizaria o grupo todo.

No que respeita aos materiais, no nível 1 (dominó) estes foram considerados adequados e as instruções explícitas; na atividade de nível 2, para uma das entrevistadas, está adequada mas a linguagem deveria ser modificada, como por exemplo a “abusar” (P12 – ““Abusar”, esta palavra faz-me um bocadinho de confusão.”).

Por fim, na categoria “sugestões” foram distribuídas unidades de análise que remetem para a troca da atividade de nível 1 (dominó) pela atividade de nível 2 (lenga lenga). Na lenga lenga, propõe-se a alteração das frases relativas ao tema das emoções (P16 – “(...) diz aqui nesta: tenho muitas emoções dentro de mim. Uma criança de 3 anos não consegue perceber o que é isto.”) e surgem como “novas ideias” incentivar as crianças a fazer um desenho livre sobre o que aprenderam e criar um quadro com questões (P12 – “podemos criar aqui um quadro, também, por aí, quem é que ele gosta mais... "Gostas de ser tocado aonde?". O João diz que é na cabeça, o Francisco diz que gosta das mãos... Pedir ajuda, "pedes mais ajuda à mãe ou ao pai" (...) registos individuais.”). No nível 3 é proposta a alteração da posição em que a criança se encontra (P21 – “(...) elas devem levantar-se e se disserem não devem sentar-se. Mas elas estão sentadas já, não é?”) e, como “novas ideias”, para responder a esta alteração surge a sugestão de as crianças se deitarem ou porem de joelhos, assim como propostas a sensibilização das crianças em ligar para o “112” e a realização de jogos sobre o toque (P12 – “(...) tapar os olhos e identificarem quem é a criança que estão a tocar. Podem tocar a criança toda, por exemplo.”).

8.4.8. Aspetos gerais das atividades. Esta subdimensão (UA=56) está dividida em duas categorias, sendo estas a “Dificuldade crescente das atividades” e a “Relevância de outros temas”, tal como explicitado no Quadro 8.6..

Quadro 8.6.

Categorias e subcategorias da subdimensão “Aspetos gerais das atividades”

Categorias	N	UA
Dificuldade crescente das atividades	18	29
Relevância de outros temas	12	27

Na categoria “Dificuldade crescente das atividades” os EI destacam o facto das atividades apresentarem, na verdade, níveis de complexidade crescentes, acompanhando o desenvolvimento da criança (P11 – “porque há atividades que eu não realizaria com crianças

pequenas e faz todo o sentido que haja estes níveis de dificuldade e acho que estão bem feitos (...); P22 – “ (...) ser trabalhado nos 3, mas depois novamente trabalhado nos 4 e trabalhado nos 5 (...) nos 5 anos eles perceberem, agora vocês já compreendem melhor, então vamos desafiar-vos a pensarem mais sobre isso (...)”.

Por fim, no que respeita à subcategoria “relevância de outros temas” destacam-se aspetos como a preocupação com a banalização e obrigatoriedade do beijo, pois consideram confuso para as crianças (P5 – “Quando os pais obrigam a dar (...) se ela não conhece aquela tia mas porque a mãe lhe diz olha é a tua tia, prima não sei do quanto, ela acha aquele velhinho muito parecido com a tia...”), a dificuldade em compreender a emoção nojo (P20 – “O nojo não, porque também normalmente nas histórias não há, mas as outras, a alegria, a tristeza, chegaram. (...)”) assim como toques ou o que são segredos, e uma proposta em utilizar papel de cenário para trabalhar o corpo (o que já estava pensado), deixando-o exposto para as crianças puderem olhar, comentar e, eventualmente, completar à medida que descobrem mais partes do corpo.

Capítulo IX – Discussão

A presente dissertação tem como objetivo colmatar uma lacuna existente em Portugal, que consiste na inexistência de programas de prevenção primária de abuso sexual específicos para a idade pré-escolar. Por um lado, tendo em conta a elevada incidência desta forma de violência, importa apostar na prevenção primária desta problemática (Habigzang et al., 2005; Maria & Ornelas, 2010; National Child Traumatic Stress Network, 2009). Por outro, e considerando em concreto o contexto nacional, apesar da existência de alguns materiais para esta faixa etária disponíveis em português, alguns trabalham apenas temas específicos – e.g., o “*Kiko y la Mano*” que se foca, acima de tudo, no corpo, tipos de toque, dizer sim/dizer não e pedir ajuda (Conselho da Europa, 2011; Fernández, 2016) – e outros são demasiado generalistas – e.g., “A viagem do Peludim”, dado abordar o abuso sexual de uma forma indireta, centrando-se em temáticas como o corpo ou igualdade de género, entre outros.

A literatura tem apontado para o facto da prevenção primária do abuso sexual poder ser iniciada desde cedo, pois as crianças já conseguem apreender conceitos e conhecimentos sobre temas relacionados com a problemática, nomeadamente, identificação de diferentes partes do corpo, distinção entre tipos de toques, segredos e processo de revelação (Brassard & Fiorvanti, 2015; Madak & Berg, 1992; Nemerofsky et al., 1994; Wurtele, 1990; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014). Em termos gerais, estes programas devem abordar o corpo humano (distinguindo entre partes privadas e partes não privadas, bem como os direitos sobre o corpo), tipos de toque, dizer “sim” e dizer “não”, segredos, pedidos de ajuda a adultos de confiança e sentimentos (e.g., culpa) (Berrick, 1991; Conte et al., 1985; Daro, 1994; Maria & Ornelas, 2010; Martyniuk & Dworkin, 2011; Wurtele et al., 1992).

Simultaneamente, a aquisição destes conhecimentos deve ser feita com recurso a atividades práticas que impliquem o envolvimento ativo da criança (Daro & Donnelly, 2002), procurando adequá-las à sua maturidade e desenvolvimento, permitindo a repetição ao longo do tempo (Brassard & Fiorvanti, 2015; Daro & Donnelly, 2002; Kenny et al., 2008). Ainda de forma a potenciar um maior envolvimento, destaca-se o recurso a estratégias como o treino de competências comportamentais/*role-play*, técnicas de reforço comportamental e discussão em grupo, sendo fundamental dar *feedback* do seu desempenho. A criança pode também ser envolvida noutras tarefas como a modelagem ou leitura de histórias (Brassard & Fiorvanti, 2015; Daro & Donnelly, 2002; Martyniuk & Dworkin, 2011). Estas são técnicas referidas pelos EI na resposta ao questionário da avaliação de necessidades.

Face ao exposto, o programa construído e objeto desta dissertação tem como população alvo crianças em idade pré-escolar. O programa engloba seis temas – “o meu corpo”, “bons toques, maus toques”, “emoções”, “segredos bons, segredos maus”, “dizer sim, dizer não” e “pedir ajuda” – atendendo ao acima descrito. Estes temas são considerados relevantes e adequados pelos próprios EI, que participaram no pré-teste, e não propuseram alterações aos mesmos, percecionando o programa como um recurso importante para a prevenção primária do abuso sexual.

Considerando o recurso a uma metodologia colaborativa (Mathiassen, 2002), i.e., o confronto entre a prática e a teoria na construção e modificação dos conteúdos e estrutura das atividades, “Manual de Orientação” e história infantil, permitiu uma melhoria dos materiais construídos, com vista a perceber de que forma pessoas com diferentes experiências e de zonas geográficas distintas, veem o que foi elaborado (transferibilidade) (Graneheim e Lundman, 2004), no sentido de garantir que estes serão materiais utilizados por todos eles.

Tendo em conta o desenvolvimento infantil neste período, foram construídas três atividades por tema, com uma complexidade crescente, ao contrário do que acontece nos programas existentes descritos no capítulo III. Esta característica única num programa de prevenção primária de abuso sexual foi valorizada pelos EI, uma vez que, segundo estes, um aumento gradual de dificuldade poderá ajudar as crianças a alcançar os objetivos propostos. Por outro lado, algumas atividades que são perfeitamente realizáveis por crianças de 5 anos poderão ser muito complexas para crianças mais novas. É ainda destacado que este aumento gradual de dificuldade permite a aplicação do programa ao longo de vários anos e uma maior reflexão sobre os seus conteúdos.

A evidência aponta ainda para a importância do envolvimento parental, uma vez que este potencia o sucesso dos programas (Brassard & Fiorvanti, 2015; Hunt & Walsh, 2011; Wurtele et al., 1992), sendo promovido pela leitura do “Manual de Orientação” disponibilizado e pela realização de atividades em casa, com vista à promoção da discussão dos diferentes conteúdos. Este tipo de atividades constitui-se como algumas das propostas dadas na avaliação de necessidades e na entrevista, pois as estratégias apontadas pelos EI em ambos os momentos foram semelhantes (reuniões de pais, *workshops* e convidá-los à sala de JI). Desta forma, verificamos que os EI reconhecem que é fundamental envolver os pais, facilitando a comunicação entre ambas as partes acerca do tema, sendo comum sentirem receio sobre como a família poderá reagir, especialmente em caso de suspeita de abuso. O

recurso a guias destinados a adultos é algo que surge também noutros materiais de prevenção do abuso sexual (Agulhas, Figueiredo, & Alexandre, 2016), tendo-se mostrado igualmente úteis para pais e técnicos (Figueiredo, 2015).

No seu conjunto, foram combinadas diferentes estratégias de atividades, de modo a construir um total de 21 atividades (três por cada tema), recorrendo a exemplos práticos que incluem membros da família dos animais da floresta presentes na história, como aconselhado pela literatura (Davis & Gidycz, 2000). De uma forma geral, verifica-se que todos os participantes salientam a pertinência do programa apresentado, dando *feedback* positivo sobre a sua importância e manifestando disponibilidade para a sua aplicação futura. Alguns EI referem ainda que será possível aproveitar alguns dos recursos do programa para crianças mais novas e para outros contextos, fazendo pequenas adaptações e ajustamentos ao material construído.

Já no que concerne a resultados específicos obtidos, verifica-se que ao contrastar os resultados da avaliação de necessidades (N=20) e do pré-teste do programa (N=25), no primeiro, 75% dos inquiridos referem que trabalhariam o tema e os restantes apenas o fariam em caso de suspeita de abuso sexual. Já no pré-teste, todos os participantes referem que utilizariam o programa e que este é de extrema relevância mostrando, em alguns casos, entusiasmo com a sua aplicação e utilização, embora alguns EI tenham dado a entender, em questões anteriores, que a abordagem do tema apenas se torna relevante perante uma suspeita concreta. Esta discrepância entre o referido na avaliação de necessidades e no pré-teste pode ser justificada por três motivos: relutância em abordar o tema, atendendo ao tabu existente; desejabilidade social, pois o contacto direto com a entrevistadora pode enviesar as respostas; ou existência, no primeiro momento, de algum receio face ao tipo de materiais e atividades a desenvolver. Posteriormente, e perante materiais concretos que não abordam de forma explícita o tema, a disponibilidade para a sua utilização aumentou de forma significativa. Na avaliação de necessidades foram identificadas como principais dificuldades a reação e questões das crianças e da família sendo que, no pré-teste, os EI não demonstraram este receio no que respeita às crianças, talvez por perceberem que as atividades são simples (temendo apenas que uma revelação de abuso sexual possa ser facilitada pela abordagem do tema). No entanto, mantém-se o receio face à possível reação da família, na medida em que os EI percebem que os pais não estão ainda sensibilizados para abordar este tema.

No que respeita ao “Manual de Orientação” este é visto como uma ferramenta importante por reunir um conjunto de informações úteis sobre esta problemática. Fruto deste processo colaborativo os EI propuseram a realização de um esquema-resumo no início do manual. Das restantes propostas sugeridas – dar mais orientações ao adulto dinamizador, ou mencionar de forma concreta o número de crianças a considerar para a dinamização das atividades – estas não foram tidas em conta uma vez que não existe consenso sobre as mesmas.

No que concerne à história infantil, a opinião dos EI sobre a sua extensão é contraditória, i.e., para alguns a história é demasiado extensa, pensando em crianças de 3 anos, enquanto para outros a sua extensão é perfeitamente adequada. Assim, uma vez que a maioria dos EI considera a extensão da história adequada (48%), esta não foi alterada, tendo sido, no entanto, acrescentadas algumas propostas no “Manual de Orientação” sobre a forma como esta pode ser lida. Importa destacar que deste processo colaborativo surgiram também alterações à história, nomeadamente, a modificação do seu final, pois este foi considerado ambíguo, concordando todos os EI com esta alteração e não identificando mais críticas. O mesmo aconteceu relativamente à linguagem utilizada que, apesar de para a maioria dos EI estar apropriada, foram revistos alguns termos, bem como algumas atividades que surgem durante a história. É também fundamental destacar novas ideias apresentadas pelos EI, nomeadamente, a necessidade de acrescentar materiais físicos (como fantoches), o que será tido em consideração numa versão posterior do programa; e sugestões de novas atividades e eventuais adaptações para outros temas, tornando esta história e atividades num projeto mais duradouro, com uma calendarização a definir por cada EI (conforme referido).

Na sua globalidade, todos os EI perceberam as atividades (especialmente no caso das segundas versões apresentadas) como adequadas e importantes. No entanto, mesmo após a alteração das atividades, os EI reforçam que será necessário consolidar alguns conhecimentos e apreender alguns conceitos antes da aplicação do programa. Excetuando-se pequenos ajustamentos, os materiais e instruções são vistos como adequados, acessíveis e claros.

Após a análise das entrevistas foram tidas em consideração o máximo de sugestões efetuadas pelos EI às atividades, tal como ocorreu para os restantes materiais construídos.

No tema “O meu corpo” propõe-se a redução do número de peças do *puzzle*, uso de diferentes materiais para decorar o papel de cenário e criação de uma ficha de atividades sobre

o corpo. Destas, apenas a última não será tida em consideração para o programa, pois a ficha teria como fim a avaliação dos conhecimentos, não sendo este o propósito destas atividades.

No tema “Bons toques, maus toques”, os EI propõem o uso de exemplos prévios que permitam o treino das atividades por parte das crianças, realização dos bons toques nas próprias crianças (e.g., dar um abraço) e orientações sobre a forma como deve ser introduzida cada imagem, adequando o tom de voz aos exemplos dos cartões. Considera-se que todas estas propostas devem ser utilizadas intuitivamente pelos EI, adequando-as às características de cada grupo.

Destacam-se no tema das “Emoções”, a sugestão de troca da ordem das atividades de nível 2 e 3, que não foi implementada uma vez que a atividade de nível 2 foca-se em emoções básicas e a de nível 3 envolve também emoções sociais, mais difíceis de compreender por parte de crianças mais novas. A troca das emoções presentes em cada atividade não seria também possível atendendo aos materiais utilizados em cada uma delas (os materiais da atividade 2 são igualmente utilizados na atividade 1). Foi ainda referido pelos EI que as crianças têm dificuldade em compreender a emoção “nojo” e, como tal, esta deveria ser retirada. Esta emoção foi mantida por se constituir como uma emoção básica, cuja aprendizagem pode e deve ser promovida no momento da aplicação do programa (Denham, 1998). Foi proposta a criação de exemplos prévios que promovam o treino da atividade, devendo esses ser adaptados pelos próprios EI; e, também, pequenas alterações nos exemplos utilizados, tendo sido alterados e aceites pelos EI que analisaram a segunda versão das atividades. Propuseram ainda a criação de imagens para os cartões, em vez de frases, o que não será tido em consideração tendo em conta que já existem atividades que as incluem.

Quanto às sugestões de alterações feitas pelos participantes no tema “Segredos bons, segredos maus”, estas envolvem pequenas alterações na descrição e forma como as atividades são apresentadas, alterações que foram efetuadas; alteração do tamanho dos cartões e ilustração dos mesmos, assim como a criação de alguns exemplos prévios que permitam o treino das competências; avaliação do impacto do programa e a realização de outras atividades, sugestões que não foram consideradas nesta versão mas que poderão ser tidas em conta posteriormente. Foi ainda proposta a divisão de uma atividade em dois momentos distintos, o que foi tido em conta, uma vez que a realização das duas tarefas em simultâneo pode confundir as crianças. Sugeriu-se ainda uma alteração no sexo da figura que aparece

num dos cartões, sendo esta alteração tida em consideração ao colocar-se uma figura ambígua, não permitindo identificar de forma clara o seu sexo.

No que respeita ao tema “Dizer sim, dizer não” foram propostas alterações a nível do ajustamento da escrita, que foi devidamente alterada e aceite pelos restantes entrevistados; e a criação de exemplos prévios que permitem treinar a atividade e outras atividades que não foram tidas em conta, uma vez que poderão ser estratégias a definir de forma autónoma por cada EI.

Relativamente ao tema “Pedir ajuda” foram efetuadas alterações ao nível da denominação de “figuras”, passando a constar o termo “pessoas”, clarificação dos objetivos da atividade na tarefa da atual atividade 2, troca das atividades de nível 1 e 2 e modificação das antigas atividades de nível 2 e 3.

Por fim, nas “Atividades Integradoras Finais” foi proposta a alteração da ordem das atividades de nível 1 e 2, uma vez que os EI consideram a atividade de nível 1 mais acessível para crianças de 4 e 5 anos, e não para crianças de 3 anos. Esta alteração não foi efetuada uma vez que, atendendo ao desenvolvimento infantil, as crianças com 3 anos já conseguem fazer o dominó (por se tratar, na prática, de um estímulo visual simples), atividade que será mais simples do que memorizar e reproduzir frases, tendo também em conta as diferenças no desenvolvimento da linguagem existentes (Keller-Hamela, n.d.; Nemerofsky et al., 1994). Os participantes sugerem também a mudança da palavra “abusar” e a simplificação das frases da lenga lenga (atividade de nível 2). Um dos EI propõe, ainda, a criação de novas atividades ou aprendizagens (como ligar para o número de emergência - 112), o que não será tido em conta, pois essas são atividades livres que os EI poderão acrescentar ao programa; e uma pequena alteração na posição das crianças na atividade três, que foi devidamente reformulada. Para uma melhor compreensão da versão final das atividades, resultante das alterações propostas no pré-teste, ver Quadro 9.1..

Em balanço, para a construção do presente programa foram tidas em conta as nove características descritas por DeGue e colaboradores (2014) para obter uma intervenção apropriada: (1) o programa é compreensivo; (2) adequado no tempo, iniciando a prevenção do abuso sexual a partir dos 3 anos de idade; (3) recorre a metodologias diversas (acima de tudo ativas); e (4) a sua intervenção tem uma duração variável, de acordo com o grupo de crianças, para que sejam consolidados os conhecimentos ao ritmo dos participantes. Por outro lado, o programa (5) será administrado por EI (pessoas com competências técnicas e relacionais e que

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Quadro 9.1.

Tabela das atividades do jogo (com anotações do que foi alterado em função do pré-teste)

Temática	Atividades – Nome e tarefa		
	Nível I	Nível II	Nível III
“O meu corpo”	<u>1- Brincar ao corpo humano</u> Fazer um puzzle do corpo humano e nomear as diferentes partes do corpo humano.	<u>2 - Vamos conhecer: partes privadas e partes não privadas</u> Vestir o puzzle, e identificar as diferenças entre partes privadas e não privadas.	<u>3 - Como somos?</u> Desenhar o seu corpo, em papel de cenário (“despido” vs. “vestido”), com a ajuda de outra criança.
<u>Modificações</u>	Número de peças do puzzle reduzido	Sem alterações	Sem alterações
“Bons toques, maus toques”	<u>4 – Apanha o toque!</u> Classificar com a “mão verde” ou “mão vermelha” diferentes toques.	<u>5 – Toque bom, toque mau</u> Classificar diferentes tipos de toque, através da “mão verde” e “mão vermelha”.	<u>6 - Onde está o erro?</u> Identificar a ação errada em 4 imagens.
<u>Modificações</u>	Anteriormente os toques eram associados a um som grave ou agudo	Novos exemplos	Novos exemplos

“Emoções”

7 - O que sentimos

Rodar a roleta das emoções, identificar a emoção encontrada e falar sobre ela.

8 - Adivinha qual é

Rodar a roleta das emoções e representar a emoção encontrada com recurso a mímica. As outras crianças devem tentar identificar a emoção.

9 - Estátuas

Identificar através de mímica as emoções constantes em 8 cartões de situações.

Modificações

Novas questões

Sem alterações

Novos exemplos

“Segredos

10 – O cantinho certo

Dividir a sala em duas partes. As crianças devem classificar 4 segredos como bons ou maus, dirigindo-se para essa metade da sala.

11 – Telefone

Revelar 4 segredos através do “telefone” [copos ligados por um fio]: Os segredos maus devem ser revelados através do telefone e os segredos bons podem ser guardados para si próprios.

12 - O segredo

Classificar 6 segredos como bons ou maus. Os segredos maus devem ser associados a um sinal de alerta.

**bons,
segredos
maus”**

Modificações

Novos exemplos

Novos exemplos

Antes havia uma dramatização da história e não havia sinais de alerta

Anteriormente o nível 2

Anteriormente o nível 1

Novos exemplos

“Dizer sim, dizer não”	<u>13 - A cor da história</u> Classificar 6 histórias como sendo algo que permitiam (diziam SIM, mostrando a “mão verde”) ou não permitiam (diziam NÃO, mostrando a mão vermelha).	<u>14 - O que dizer</u> Apresentar diferentes situações e argumentos às crianças, que devem dizer/gritar NÃO a esses pedidos.	<u>15 - Desenha a história</u> Identificar e desenhar a resolução mais adequada para um problema apresentado numa história que se encontra numa ficha.
<u>Modificações</u>	Novos exemplos	Novos exemplos	Anteriormente existiam diversos exemplos para as crianças desenharem.
“Pedir Ajuda”	<u>16 - O labirinto</u> Descobrir o caminho até a pessoa de confiança, desde o local de partida e a silhueta presente na meta, passando por um labirinto construído na sala.	<u>17 - Em quem confias?</u> Num trevo da sorte com 4 folhas identificar 4 pessoas de confiança e desenhá-las.	<u>18 – Estar seguro</u> Identificar figuras de confiança comuns a todas as crianças.
<u>Modificações</u>	Anteriormente era a atividade de nível 2 Anteriormente o labirinto era em papel	Anteriormente era a atividade de nível 1 Não existia objetivo para o trevo	Anteriormente era uma sopa de símbolos

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Atividades	<u>19 - Dominó</u>	<u>20 – Lengua lenga</u>	<u>21 – Quiz</u>
Integradoras	Associar emoções positivas e negativas	Aprender uma lenga lenga sobre o a	Resolver 8 situações problemáticas.
Finais	a diferentes “SINAIS DE ALERTA”, para reconhecer quando é necessário pedir ajuda.	história aprendida.	
<u>Modificações</u>	Anteriormente era um quantos-queres	Alteração de algumas palavras	Novos exemplos

mantêm uma relação de proximidade com as crianças); (6) potencia a existência de relações positivas e saudáveis; (7) tem em conta os diferentes contextos sociais e culturais da criança; e (8) baseia-se na teoria e na literatura. Apesar de não existir ainda (9) uma avaliação de impacto, esta será uma aposta futura, apresentando-se como uma limitação da presente dissertação. Assim, importa construir instrumentos que permitam a avaliação dos conhecimentos e competências das crianças, antes e depois da aplicação do programa, sendo esta uma das principais lacunas dos programas existentes.

Devem ainda ser tidas em conta outras limitações. Um dos primeiros aspetos que é fundamental ter em conta é não terem sido apresentadas às crianças as atividades e os materiais para perceber se, de facto, são compreensíveis. A apresentação dos materiais às crianças não foi possível atendendo ao facto de o protótipo do programa estar ainda em fase de desenvolvimento durante o período de tempo definido para a recolha de dados.

Seria também muito enriquecedor para esta dissertação a possibilidade de se ler a história infantil a várias crianças em idade pré-escolar, por forma a perceber se esta é compreensível para todas as idades. Apesar deste aspeto não ter sido tido em conta, dois EI leram a história a crianças, dando algum *feedback* sobre essa leitura. Um leu a história à sua turma de pré-escolar, composta por crianças de 4 e 5 anos, e duas de 3 anos e outro leu os três últimos capítulos aos seus filhos (uma menina de 3 anos e um menino de 6 anos). Foram, em ambas as situações, lidas sem ilustrações ou descrição das personagens. No primeiro caso, foram realizadas as questões presentes na história a todo o grupo e, como não foram obtidas respostas, posteriormente foram realizadas individualmente as questões sobre o tema “Segredos Bons, Segredos Maus”. No segundo caso, o EI leu a história sem as questões. Relativamente ao *feedback* apresentado, um dos participantes refere que a história é bastante detalhada, o que é importante e revelou-se fundamental para as crianças a conseguirem ouvir sem ver imagens e perceberem os objetivos. Além disso, destaca dificuldades das crianças perante alguns temas, que serão posteriormente mencionadas, referindo que o tema que eles melhor compreenderam foi as “emoções”. A outra entrevistada, apesar de não ler a história na íntegra e não colocar as questões que surgem ao longo da mesma, refere que as crianças gostaram da história e fizeram várias perguntas sobre a mesma. Destaca ainda diferenças de maturidade entre crianças face à sua conclusão geral, sendo relatado pelo EI que a criança mais pequena se centrou no facto de haver um tesouro enquanto a criança mais velha já associou a frase ao corpo e ao facto de o corpo ser um tesouro.

Assume-se como outra limitação o facto de os materiais não terem sido pré-testados com EI do sexo masculino e de outras zonas geográficas do país, o que se justifica com o facto de não serem obtidas respostas positivas por parte dos mesmos.

Por fim, e uma vez que a sua autorização e colaboração é imprescindível para a implementação e sucesso do programa, teria sido importante auscultar os pais/cuidadores, não apenas sobre o “Manual de Orientação” (que se destina a todos os adultos envolvidos na dinamização do programa), mas também sobre as atividades em geral e, de uma forma mais particular, as atividades de envolvimento parental.

É também crucial desenvolver uma formação específica para os EI, de forma a aumentar os seus conhecimentos e promover competências que lhes permitam uma mais adequada implementação do programa.

Será ainda uma mais-valia a construção de um *website*, gratuito, com informações importantes para pais/cuidadores, EI e outros profissionais, às quais poderão aceder anonimamente (evitando ser intimidante, tendo em conta os estereótipos e tabus existentes) e que incluam indicações sobre o que fazer/como reagir, bem como a que serviços podem pedir ajuda face a uma suspeita ou revelação de abuso sexual.

Sugere-se ainda a tradução deste programa para outros idiomas, o que permitirá aceder a um público mais geral, uma vez que podem existir crianças que falem outras línguas no nosso país e poderá ser distribuído por outros países, atendendo à elevada prevalência do abuso sexual infantil por todo o mundo, podendo ser efetuadas pequenas modificações consoante a cultura das crianças a quem o programa seja aplicado.

Capítulo X – Conclusão

Com base no trabalho desenvolvido, conclui-se que o programa aqui apresentado – “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!” – é percebido pelos EI participantes como uma ferramenta útil que pode facilitar a abordagem de um tema sensível e ainda tabu na nossa sociedade, potenciando o aumento de conhecimentos e a promoção de competências de segurança e proteção pessoal em crianças de idade pré-escolar. Neste contexto, a maioria dos participantes revela intenção em aplicar estes materiais, o que se revela um aspeto muito importante, tendo em conta a escassez de materiais desta natureza em Portugal.

Para que estes materiais sejam efetivamente utilizados de forma transversal por todos os EI, devem constar nos currículos e metas do ensino pré-escolar. Apesar de, recentemente, terem sido efetuadas importantes reformulações nos programas de ensino pré-escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), estas não preveem ainda a abordagem desta temática.

Por fim, deve efetuar-se uma monitorização da aplicação destes materiais ao longo dos diversos anos letivos, numa perspetiva de consciencialização e sensibilização para a problemática, sendo que um investimento rigoroso em estratégias de prevenção primária do abuso sexual pode contribuir para uma progressiva diminuição da sua incidência.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Fontes

Código Penal [CP] (2007). Coimbra: Almedina.

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo [LPCJP], Artigo 11º, Lei nº 147/99, de 1 de setembro, com as alterações impostas pela Lei nº142/2015, de 8 de setembro e pela Lei nº 23/2017, de 23 de maio.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Bibliografia

- Abel, G. G., Becker, J. V., & Cunningham-Rathner, J. (1984). Complications, consent, and cognitions in sex between children and adults. *International journal of law and psychiatry*, 7(1), 89-103.
- Agulhas, R., & Anciães, A. (2013). Abuso sexual de crianças e adolescentes – Processo de avaliação psicológica forense de agressores sexuais adultos masculinos. Em M. Robalo (Ed.), *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (pp.13-38). Lisboa: Edições Sílabo.
- Agulhas, R., Figueiredo, N., & Alexandre, J. (2016). 'Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral - jogo de prevenção primária do abuso sexual par crianças dos 6 aos 10 anos'. Edições Sílabo.
- Allnock, D., & Miller P. (2013). *No one noticed, no one heard: A study of disclosures of childhood abuse* [pdf]. Retirado de: <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/bitstream/10547/600875/1/no-one-noticed-no-one-heard-report.pdf>
- Alvarez, D., & Costa, M. D. C. (2015). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ – 2014* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=5603&m=PDF
- Alvarez, D., Castro, J., Costa, M. D. C., & Macedo, P. (2016). *Avaliação da atividade das comissões de proteção de crianças e jovens – Relatório anual 2015* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=5752&m=PDF
- Alvarez, D., Costa, M. D. C., & Castro, J. (2014). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ – 2013* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/%5CRelatorio_Avaliacao_CPCJ_2013.pdf
- Alvarez, D., Santos, L., Bandeira, N., & Carvalho, R. (2013). *Relatório anual de avaliação da atividade das comissões de proteção de crianças e jovens – 2012* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/Relatorio_2012_28maio.pdf
- Alvarez, D., Santos, L., Costa, M. D. C., Teixeira, S., Carvalho, R., & Vidal, F. M. (2012). *Relatório anual de avaliação da atividade das comissões de proteção de crianças e jovens – 2011* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3795&m=PDF
- Alvarez, M. J., Marques-Pinto, A., Miranda, G. L., Melo, R., Baptista, V., Duarte, B., Raimundo, R., Maroco, J. (2010). Avaliação do projeto integrado para a prevenção do abuso sexual (PIPAS): Estudo preliminar. *Psychologica*, 52(1), 231-252.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-5 (5ª Edição)*. Lisboa: Climepsi Editores.

- American Psychological Association (n.d.). *Understanding and preventing child abuse and neglect*. Retirado de <http://www.apa.org/pi/families/resources/understanding-child-abuse.aspx>
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). The concept of coping: a theoretical review. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 273-294.
- Arcari, C. (2016a). Retirado de <https://www.pipoefifi.com.br/>
- Arcari, C. (2016b). *Violência sexual na infância* [pdf]. Retirado de https://media.wix.com/ugd/5117a5_a2981bf43244441ca9966aa60b6ecdc8.pdf
- Arcari, C., & Santos, I. (2013). *Pipo e Fifi – Prevenção de violência sexual na infância* [pdf]. Retirado de https://issuu.com/pipoefifi/docs/pipo_e_fifi_2906_portugual.compress
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berlinen, L., & Elliott, D. M. (2002). Sexual abuse of children. Em J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC: Handbook on child maltreatment* (2ª Ed., pp. 55 – 78). United States of America: Sage Publications.
- Berrick, J. D. (1991). Sexual abuse prevention training for preschoolers: Implications for moral development. *Children and youth services review*, 13, 61-75.
- Binder, R. L., & McNeil, D. E. (1987). Evaluation of a school-based sexual abuse prevention program: Cognitive and emotional effects. *Child abuse & neglect*, 11(4), 497-506.
- Brassard, M. R., & Fiorvanti, C. M. (2015). School-based child abuse prevention programs. *Psychology in the Schools*, 52(1), 40-60.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2ª ed., pp. 37-43). Nova Iorque: Freeman.
- Brown, D. M. (2016). Evaluation of safer, smarter kids: Child sexual abuse prevention curriculum for kindergartners. *Child and adolescent social work journal*, 3(34), 213-222.
- Butchart, A., Harvey, A. P., Mian, M., & Furniss, T. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence* [pdf]. Retirado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/1/9241594365_eng.pdf
- Câmara Municipal de Lisboa [CML] (2014). *A infância não se repete*. Retirado de: <http://www.cm-lisboa.pt/noticias/detalhe/article/a-infancia-nao-se-repete-1>
- Câmara Municipal de Lisboa [CML] (n.d.). *Prevenção de maus-tratos na infância*. Retirado de <http://www.cm-lisboa.pt/viver/intervencao-social/familias/prevencao-de-maus-tratos-na-infancia>

- Canadian Centre for Child Protection (2014). *Child sexual abuse – It is our business* [pdf]. Retirado de https://www.cybertip.ca/pdfs/C3P_ChildSexualAbuse_ItIsYourBusiness_en.pdf
- Cantón-Cortés, D., Cortés, M. R., & Cantón, J. (2012). The role of traumagenic dynamics on the psychological adjustment of survivors of child sexual abuse. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 665-680.
- Carvalho, R., Alvarez, D., Costa, & Santos, L. (2011). *Relatório anual de avaliação da actividade das comissões de protecção de crianças e jovens – 2010* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3453&m=PDF
- Castro, J., Bandeira, N., Alvarez, D., & Teixeira, S. (2017). *Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ – 2016* [pdf]. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=6508&m=PDF
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2015). *The Social-Ecological Model: A Framework for Prevention*. Retirado de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2016). *Child abuse and neglect: Risk and protective factors*. Retirado de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childmaltreatment/riskprotectivefactors.html>
- Child Abuse Prevention Programme (n.d.). *Stay safe – A parent’s guide* [pdf]. Retirado de <http://www.staysafe.ie/PDFs/Parents/Stay%20Safe-Parents%20Guide.pdf>
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2000). Predictors of treatment outcome in sexually abused children. *Child abuse & neglect*, 24(7), 983-994.
- Conselho da Europa (2011). *Kiko y la mano* [pdf]. Retirado de http://www.laregladekiko.org/Source/Book_es.pdf
- Conte, J. R., Rosen, C., Saperstein, L., & Shermack, R. (1985). An evaluation of a program to prevent the sexual victimization of young children. *Child Abuse & Neglect*, 9(3), 319-328.
- Council of Europe (2015). *Child sexual abuse: Tell someone you trust!*. Retirado de <http://www.coe.int/en/web/portal/-/bragi-gudbrandsson-interview-within-the-framework-of-the-world-forum-for-democracy>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1).
- Crosson-Tower, C. (2003). The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect [pdf]. Retirado de <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/educator.pdf>
- Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup), 1163-1178.

- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 198-223.
- Daro, D., & Donnelly, A. C. (2002). Child abuse prevention – Accomplishments and challenges. Em J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC: Handbook on child maltreatment* (2ª Ed., pp. 431 – 448). United States of America: Sage Publications.
- Davis, M. K., & Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of clinical child psychology*, 29(2), 257-265.
- DeGue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L., & Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346-362.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Department of Education and Early Childhood Development (2001). *Our child's health and development – Birth to 6 years* [pdf]. Retirado de <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/parents/health/chlchart6years.pdf>
- Direção-Geral da Educação (2015). *Dia europeu sobre a proteção de crianças contra a exploração sexual e o abuso sexual - 18 novembro*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/dia-europeu-sobre-protecao-de-criancas-contra-exploracao-sexual-e-o>
- Direção-Geral da Saúde (2008). *Maus tratos em crianças e jovens: Intervenção da saúde – Documento técnico* [pdf]. Retirado de https://www.dgs.pt/accao-de-saude-para-criancas-e-jovens-em-risco/ficheiros-externos/doc-doc-tecnico-maustratoscj_intervencao-saude-pdf.aspx
- Easton, S. D., Cooney, C., O'leary, P., Zhang, Y., & Hua, L. (2011). The effect of childhood sexual abuse on psychosexual functioning during adulthood. *Journal of Family Violence*, 26(1), 41-50.
- Elliott, M. (1993). *Female Sexual Abuse on Children. The Ultimate taboo*. New York: John Wiley & Sons.
- Elliott, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child abuse & neglect*, 19(5), 579-594.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Fernández, M. (2016, 6 de julho). 4 cuentos infantiles para prevenir y detectar a tiempo el abuso sexual. *El Definido*, retirado de <http://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/7117/4-cuentos-infantiles-para-prevenir-y-detectar-a-tiempo-el-abuso-sexual/>

- Figueiredo, N. C. A. (2015). *Vamos prevenir! As aventuras do búzio e da coral - Jogo de prevenção primária do abuso sexual para crianças entre os 6 e os 10 anos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- Finkelhor, D. (1986). Sexual abuse: Beyond the family systems approach. *Journal of Psychotherapy & The Family*, 2(2), 53-65.
- Finkelhor, D. (1987). The trauma of child sexual abuse two models. *Journal of Interpersonal Violence*, 2(4), 348-366.
- Finkelhor, D. (1999). Child sexual abuse - Challenges facing child protection and mental health professionals. Em W. Hilweg, & E. Ullmann (Eds.), *Childhood and trauma – Separation, abuse, war* (1ª Ed., pp. 101-115). Reino Unido: Asgate.
- Finkelhor, D., & Berliner, L. (1995). Research on the treatment of sexually abused children: A review and recommendations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(11), 1408-1423.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.
- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. Em L. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer* (volume 11, pp. 39-62). Oxford: Elsevier.
- Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar – Manejo, terapia & intervenção legal integrados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Gauthier-Duchesne, A., Hébert, M., & Daspe, M. È. (2017). Gender as a predictor of posttraumatic stress symptoms and externalizing behavior problems in sexually abused children. *Child abuse & neglect*, 64, 79-88.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Grayston, A. D., & De Luca, R. V. (1999). Female perpetrators of child sexual abuse: A review of the clinical and empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4(1), 93-106.
- Grazina, T. I. L. (2016). *Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral – Avaliação do Impacto em Crianças e Respetivos Cuidadores* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(3), 341-348.

- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 196.
- Himelein, M. J., & McElrath, J. A. V. (1996). Resilient child sexual abuse survivors: Cognitive coping and illusion. *Child abuse & neglect, 20*(8), 747-758.
- Hunt, R. & Walsh, K. M. (2011). Parents' views about child sexual abuse prevention education: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(2), 63-76.
- Irmak, T. Y., Aksel, Ş., & Thompson, D. (2016). Coping Strategies and Depression Among College Students Following Child Sexual Abuse in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse, 25*(8), 881-894.
- Jensen, T. K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O. A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child abuse & neglect, 29*(12), 1395-1413.
- Kallstrom-Fuqua, A. C., Weston, R., & Marshall, L. L. (2004). Childhood and adolescent sexual abuse of community women: mediated effects on psychological distress and social relationships. *Journal of consulting and clinical psychology, 72*(6), 980-992.
- Keller-Hamela, M. (n.d.). *The child interview. Practice guidelines* [pdf]. Retirado de <http://www.canee.net/files/The%20Child%20Interview.%20Practice%20Guidelines.pdf>
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological bulletin, 113*(1), 164-180.
- Kenny, M. C. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work, 34*(1), 24-42.
- Kenny, M. C., Capri, V., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from prevention to self-protection. *Child Abuse Review, 17*(1), 36-54.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice, 16*(2), 53-59.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde* [pdf]. Retirado de <http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>
- Lamont, A., & Price-Robertson, R. (2013). *Risk and protective factors for child abuse and neglect*. Retirado de <https://aifs.gov.au/cfca/publications/risk-and-protective-factors-child-abuse-and-neglect>
- Lauren's Kids (2017). Retirado de: <https://safersmarterkids.org/>
- Lauren's Kids (n.d.). Retirado de: <https://laurenkids.org/education/>

- Legal Education and Information Service of New Brunswick (2007). *Child abuse - Recognize it, report it, prevent it!* [pdf]. Retirado de http://www.legal-info-legal.nb.ca/en/publications/abuse_and_violence/child_abuse/Child_Abuse_Booklet_EN.pdf
- Lemaigre, C., Taylor, E. P., & Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: a systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 70, 39-52.
- Lewis, T., McElroy, E., Harlaar, N., & Runyan, D. (2016). Does the impact of child sexual abuse differ from maltreated but non-sexually abused children? A prospective examination of the impact of child sexual abuse on internalizing and externalizing behavior problems. *Child abuse & neglect*, 51, 31-40.
- Liang, B., & McGrath, M. P. (Aug, 1991). *How Well Do Children Learn Sexual Abuse Prevention Concepts?*. Comunicação apresentada na conferência Annual Convention of the American Psychological Association, São Francisco, Estados Unidos da América.
- Loureiro, C. P., & Souza, D. D. H. (2013). A relação entre teoria da mente e desenvolvimento moral em crianças pré-escolares. *Paidéia*, 23(54), 93-101.
- Lourenço, O. L. (2006). *Psicologia do desenvolvimento moral – Teoria, dados e implicações* (3ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- M_momento (2015). *O pequeno urso*. Retirado de https://pt.slideshare.net/m_momento/o-pequeno-urso
- Madak, P. R., & Berg, D. H. (1992). The prevention of sexual abuse: An evaluation of "talking about touching". *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 26(1), 29-40.
- Maria, S. G. (2007). A participação da comunidade na prevenção dos abusos sexuais de crianças. *Análise Psicológica*, 25(1), 13-24.
- Maria, S., & Ornelas, J. (2010). O papel da comunidade na prevenção dos abusos sexuais de crianças (ASC). *Análise Psicológica*, 28(3), 411-436.
- Marques, C., Aguiar, C., & Agulhas, R. (submetido). Modus Operandi dos Abusadores Sexuais de Crianças: Relatos de Reclusos Condenados. Em M.M. Calheiros, E. Magalhães, & L. Monteiro (Eds.), *Crianças e Jovens em Risco: Contextos, Investigação e Intervenção* (Vol.5). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, C. B. D. G., & Jorge, M. H. P. D. M. (2010). Abuso sexual na infância e adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 19(2), 246-255.
- Martyniuk, H., & Dworkin, E. (2011). *Child sexual abuse prevention: Programs for children* [pdf]. Retirado de

http://www.nsvrc.org/sites/default/files/Publications_NSVRC_Guide_Child-Sexual-Abuse-Prevention-programs-for-children.pdf

- Mathiassen, L. (2002). Collaborative practice research. *Information Technology & People*, 15(4), 321-345.
- McElvaney, R., Greene, S., & Hogan, D. (2012). Containing the secret of child sexual abuse. *Journal of interpersonal violence*, 27(6), 1155-1175.
- McLeod, D. A. (2015). Female offenders in child sexual abuse cases: A national picture. *Journal of child sexual abuse*, 24(1), 97-114.
- Ministerio de Justicia (2012). *Cata, Benja y su hada madrina* [pdf]. Retirado de <http://static.latercera.com/20121115/1654034.pdf>
- Moita, M. H. (2016). *Avaliação de Impacto do Jogo “Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral”- Jogo de Prevenção Primária do Abuso Sexual para Crianças entre os 6 e os 10 anos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- Município de Oliveira do Hospital (n.d.). *CPCJ de Oliveira do Hospital iniciou projeto “tecer a prevenção”*. Retirado de http://www.cm-oliveiradohospital.pt/index.php?option=com_k2&view=item&id=802:cpcj-de-oliveira-do-hospital-iniciou-projeto-%E2%80%9Ctecer-a-preven%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D&Itemid=97
- National Child Traumatic Stress Network (2009). *Child sexual abuse fact sheet – For parents, teachers, and other caregivers* [pdf]. Retirado de http://nctsn.org/nctsn_assets/pdfs/caring/ChildSexualAbuseFactSheet.pdf
- Nemerofsky, A. G., Carran, D. T., & Rosenberg, L. A. (1994). Age variation in performance among preschool children in a sexual abuse prevention program. *Journal of Child Sexual Abuse*, 3(1), 85-102.
- Osterrieth, P. (1977). *Introdução à psicologia da criança (10ª Edição)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Pumpkin (2017). *A infância não se repete*. Retirado de: <https://pumpkin.pt/familia/crescer-criancas/desenvolvimento-crescer-criancas/a-infancia-nao-se-repete/>
- Reppucci, N. D., & Haugaard, J. J. (1989). Prevention of child sexual abuse: Myth or reality. *American Psychologist*, 44(10), 1266-1275.
- Rodi, S., & Beliz, V. (2016). *A viagem do peludim*. Retirado de: <http://peludim.com/>
- Sánchez, F. L., & Sánchez, A. D. C. (1997a). *Prevención de abusos sexuales a menores – Guía para padres y madres*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Sánchez, F. L., & Sánchez, A. D. C. (1997b). *Prevención de abusos sexuales a menores – Guía para educadores*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Sánchez, F. L., & Sánchez, A. D. C. (1997c). *Prevención de abusos sexuales a menores – Unidad didáctica para educación infantil (3-6años)*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Segurança Social (n.d.). *Notícias - Dia europeu para a proteção das crianças contra a exploração sexual e os abusos sexuais*. Retirado de http://www.seg-social.pt/noticias/-/asset_publisher/9N8j/content/dia-europeu-para-a-protecao-das-criancas-contr-a-exploracao-sexual-e-os-abusos-sexuais

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar [pdf]. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sistema de Segurança Interna (2011). *Relatório anual de segurança interna – 2010* [pdf]. Retirado de [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/RASI%202010.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202010.pdf)

Sistema de Segurança Interna (2012). *Relatório anual de segurança interna – 2011* [pdf]. Retirado de http://www.portugal.gov.pt/media/555724/2012-03-30_relat_rio_anual_seguran_a_interna.pdf

Sistema de Segurança Interna (2013). *Relatório anual de segurança interna – 2012* [pdf]. Retirado de http://www.portugal.gov.pt/media/904058/20130327_RASI%202012_vers%C3%A3o%20final.pdf

Sistema de Segurança Interna (2014). *Relatório anual de segurança interna – 2013* [pdf]. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/media/1391220/RASI%202013.pdf>

Sistema de Segurança Interna (2015). *Relatório anual de segurança interna – 2014* [pdf]. Retirado de [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%202014.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%202014.pdf)

Sistema de Segurança Interna (2016). *Relatório anual de segurança interna – 2015* [pdf]. Retirado de [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/RASI%202015.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202015.pdf)

Sistema de Segurança Interna (2017). *Relatório anual de segurança interna – 2016* [pdf]. Retirado de [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/RASI%202016.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202016.pdf)

- Soma, S. M. P., & Williams, L. C. D. A. (2014). Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. *Temas em Psicologia*, 22(2), 353-361.
- Spaccarelli, S. (1994). Stress, appraisal, and coping in child sexual abuse: a theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 116(2), 340-362.
- Stay Safe (n.d.). Retirado de <http://www.staysafe.ie/>
- Stop it now (2008). *Prevent child sexual abuse: Facts about sexual abuse and how to prevent it* [pdf]. Retirado de http://www.stopitnow.org/sites/default/files/documents/files/prevent_child_sexual_abuse.pdf
- Summit, R. C. (1983). The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child abuse & neglect*, 7(2), 177-193.
- The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare [CEBC] (n.d.). *The safe child program*. Retirado de <http://www.cebc4cw.org/program/the-safe-child-program/detailed>
- The National Center for Victims of Crime (2012). Grooming Dynamic. Retirado de: <https://victimsofcrime.org/media/reporting-on-child-sexual-abuse/grooming-dynamic-of-csa>
- Volbert, R. (2000). Sexual knowledge of preschool children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 12(1-2), 5-26.
- Ward, T. (2000). Sexual offenders' cognitive distortions as implicit theories. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 491-507.
- Ward, T., & Beech, A. (2006). An integrated theory of sexual offending. *Aggression and violent behavior*, 11(1), 44-63.
- Ward, T., & Hudson, S. M. (2001). Finkelhor's precondition model of child sexual abuse: A critique. *Psychology, Crime and Law*, 7(1-4), 291-307.
- World Health Organization [WHO] (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention – WHO, Geneva, 29-31 março 1999* [pdf]. Retirado de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/65900~>
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health: Summary* [pdf]. Retirado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf
- World Health Organization (2010). *WHO regional office for europe and BZgA: Standards for sexuality education in europe - A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Retirado de http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/WHO_BZgA_Standards.pdf

- Wurtele, S. K. (1987). School-based sexual abuse prevention programs: A review. *Child abuse & neglect, 11*(4), 483-495.
- Wurtele, S. K. (1990). Teaching personal safety skills to four-year-old children: A behavioral approach. *Behavior Therapy, 21*(1), 25-32.
- Wurtele, S. K., & Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: an investigation of age and gender across five studies. *Child abuse & neglect, 21*(8), 805-814.
- Wurtele, S. K., Kvaternick, M., & Franklin, C. F. (1992). Sexual abuse prevention for preschoolers: A survey of parents' behaviors, attitudes, and beliefs. *Journal of Child Sexual Abuse, 1*(1), 113-128.
- Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Liu, C., & Zhao, X. (2014). Evaluation of a sexual abuse prevention education for Chinese preschoolers. *Research on Social Work Practice, 24*(4), 428-436.
- Zollner, H., Fuchs, K. A., & Fegert, J. M. (2014). Prevention of sexual abuse: improved information is crucial. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 8*(5), 1-9.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexos

Anexo A – Tabela-resumo dos programas

<u>Programa</u>	<i>Child Abuse</i>	<i>Child Abuse</i>	<i>Child Abuse</i>	<i>Child Abuse</i>	<i>Prevenção de</i>	<i>Prevenção de</i>	<i>Prevenção de</i>
<u>Descrição</u>	<i>Talking About Touching</i>	<i>Prevention Program (CAPP)</i>	<i>Body Safety Training (BST)</i>	<i>Safe Child Program</i>	<i>abusos sexuales a menores</i>	<i>Safer, Smarter Kids</i>	<i>Descobre</i>
Autor	“Committee for Children”	“Community College of Baltimore County”	Wurtele	Kraizer e a “Coalition for Children”	Sánchez e Sánchez	Fundação Lauren’s Kids	Silva, Isidro e Dias
Ano	Entre 1985 e 2001	1986	1986	Entre 1994 e 2005	1997	2011	2015
Local	EUA	EUA	EUA	EUA	Espanha	EUA	Portugal
Contexto de Aplicação	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI e escolar	Sala de aula de JI
Grupo-alvo	Pré-escolar até ao 3º ano (4-8A)	Pré-escolar até ao 6º ano (3-12A)	3-7A	Pré-escolar até ao 3º ano (3-9A) - Divisão entre nível pré-escolar (1º nível) e escolar (2º nível)	3-18A (divisão por escalões – 3-6A; 6-12A; 12-18A)	3-18A (divisão por: <i>Safe, Smarter Kids</i> para pré-escolar e crianças do 1º ao 5º ano; <i>Safe,</i>	3-6A

						<i>Smarter Teens</i> para as mais velhas,dividido em “ <i>middle</i> <i>school</i> ” e “ <i>high</i> <i>school</i> ”)	
Nome inicial	-	“ <i>Children’s</i> <i>Primary</i> <i>Prevention</i> <i>Training</i> <i>Program</i> ” (pertence ao programa “ <i>Stay</i> <i>Safe</i> ”)	“ <i>Behavioral</i> <i>Skills Training</i> ”	“ <i>Children Need</i> <i>to Know</i> <i>Personal Safety</i> <i>Training</i> <i>Program</i> ”	-	-	-
Modo de aplicação	- 10 a 15 sessões - 15 a 30 minutos - Uma temática em cada sessão, que é dividida	- 5 a 9 sessões - Crianças agrupadas por idade - Grupos de 6 a 8 crianças	- 10 sessões - 30 a 45 minutos - Grupos de 6 a 10 crianças	- 10 sessões - 20 minutos	- 15 fichas de atividades	- 6 sessões - 30 minutos	- 8 sessões

em 3 partes:
revisão da
informação;
aprendizagem
de temática; e
exercícios

Objetivos	Prevenção de abuso sexual; aprendizagem de temáticas gerais como abuso físico, segurança pessoal (e.g.: segurança ao andar de bicicleta, em caso de incêndio ou com armas) e assertividade	Reduzir a vulnerabilidade das crianças ao abuso sexual infantil e ao <i>bullying</i> , promovendo competências de proteção pessoal	Aprendizagem de competências de proteção pessoal	Prevenção de abuso sexual; de abuso físico e emocional e aprendizagem de estratégias de defesa pessoal. Prevenção vista de forma positiva, usando linguagem não ameaçadora, reduzindo a vulnerabilidade	Trabalhar estratégias de prevenção de abuso sexual (nomeadamente o tipo de contatos, emoções, direitos sobre o corpo, subornos, situações de perigo, pedir ajuda, entre outros)	Ensinar estratégias de prevenção de abuso sexual, proteção pessoal e direitos sobre o corpo	Ensinar estratégias de prevenção de abuso sexual, direitos sobre o corpo, igualdade de género, higiene e direitos da criança

				das crianças, aumentando a sua autoestima			
Idioma	Espanhol e Inglês	Inglês	Inglês	Inglês, Francês, Espanhol e Crioulo	Espanhol	Inglês Cartas para pais em Inglês, Espanhol e Crioulo	Português
Técnicas usadas	- Modelagem - Reforço positivo - Treino de competências (<i>role-plays</i>) - Atividades didáticas - Histórias - Fantoches (+ interesse) - Criação de regras	- <i>Role-plays</i> - Questões para discussão - Histórias - Músicas - Jogos - Filmes - Artes manuais - Trabalhos de casa - Treino comportamental - Discussões de	- Histórias com figuras sobre crianças (jogos “ <i>What If Situation Test</i> ”) - Discussão em grupo - Instruções - Modelagem - <i>Role-plays</i> - Reforço social - <i>Feedback</i>	- Filmes - Música - Histórias - Jogos - Discussão em grupo - <i>Role-plays</i> (através de vinhetas do “ <i>What If Situation Test</i> ”) - Estratégias de tomada de	- Exposição dos conceitos - Dramatização e expressão corporal - Histórias - Vídeos - Interpretação de imagens - Discussão em grupo	- Filmes - Construção de materiais - <i>Role-plays</i> - Trabalhos de casa - Apoios visuais - História	- Trabalhos manuais - Histórias - Canção - Discussão em grupo - Trabalhos de casa - Treino de competências - Feira para conhecer as entidades de

	- Jogos	grupo		decisão			confiança no
	- Músicas			- Resolução de problemas			final do programa
				- Outras atividades			
Materiais	- Cartões com imagens	- Manual para professores e manual para as diferentes faixas etárias abrangidas (pré-escolar [5-6A], 1º e 2º ano, 3º e 4º ano, e 5º e 6º ano)	- Manual com a descrição do programa para pais e professores	- Vídeos (para pais e crianças)	- Guia para pais e mães	- Guia para professores	- Manual para técnicos
	- Dois livros		- Cartões com imagens a preto e branco	- CD's	- Guia para professores	- Cartas para pais	- Manual das crianças
	- CD de canções		- Histórias	- Livros que servem como guia para as sessões	- Guia para cada uma das unidades didáticas	- Livro	- Manual para pais
	- Três <i>posters</i> com os passos ensinados às crianças		- Cartões com imagens a preto e branco	- Vinhetas do “ <i>What If Situation Test</i> ”	- Vídeos	- <i>Pen</i> USB com vídeos	- Tecidos e carimbos
	- Vídeos					- <i>Posters</i>	- Bonecos do Pax e da Júlia
	- Um guia para pais e um para técnicos	- Histórias				- Autocolantes	- Bonecos em 2D, do tamanho da criança
		- DVD				- Certificado de participação	
		- CD				- Outros materiais e apoios visuais	- Roupas para os bonecos

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Temáticas	- Identificar partes privadas	- Partes privadas	- “Regras de segurança”	- Direitos sobre o corpo	- O que é o abuso	- Proteção pessoal e empoderamento	- O corpo e partes privadas
	- Associar diferentes tipos de toques a emoções	- Toques	- A criança é a dona do seu corpo	- Competências de proteção pessoal	- O que são situações perigosas	- Direitos sobre o corpo	- Higiene
	- Identificar pessoas de confiança	- Relembrar as regras (aprendidas nas histórias)	- Partes privadas	- Perigo de estranhos	- Tipos de toque	- Regras de segurança (e.g.: regra do stop)	- Direitos sobre o corpo
	- Pedir ajuda em caso de problema	- Segredos	- Toques	- Assertividade	- Assertividade	- Estranhos	- Igualdade de género
	- Dizer “não”	- Situações seguras e não seguras	- Culpa não é da criança	- Pedir ajuda	- Revelação	- Triângulo de confiança	- Toques
	- Não ocorrem por sua culpa	- <i>Bullying</i>	- Proteção pessoal - verbal (e.g.: dizer “não”) ou comportamental (e.g.: pedir ajuda)		- Pedir ajuda	- O corpo	- Emoções
					- Sentimentos	- Segredos e subornos	- Segredos
					- Segredos e subornos	- Partes privadas	- Dizer sim, dizer não
						- Segredos bons e maus	- Entidades de confiança
						- Revelação/ pedir ajuda	- Direitos das crianças
Envolvimento Parental	Reunião prévia com os pais para mostrar o	Sessões de informação para pais	-	Existe sessão de esclarecimento para pais,	Manual para pais que aborda o seguinte:	O <i>website</i> dispõe de diversos	Os pais recebem todas as sessões uma

vídeo, explicar o programa e debater o tema, assim como esclarecer dúvidas e incentivá-los a discutir o assunto em casa. Nas sessões, as crianças são incentivadas a discutir o aprendido com os pais, levando alguns cartões para casa	professores e adulto dinamizador, que permite conhecer as atividades de forma a saberem transmitir estes conhecimentos e reforçar os conteúdos aprendidos. Os pais recebem cartas e fazem trabalhos de casa com os filhos	- Falsas crenças no abuso sexual - Ajudar pais, mães e professores a ficar alerta - Ensina a lidar e conversar com as crianças sobre o tema	materiais, vídeos, dicas e jogos que os pais podem utilizar para trabalhar com as crianças. As crianças levam para casa trabalhos de casa que podem fazer com os pais	ficha, com uma pequena tarefa para realizarem em conjunto com as crianças, promovendo o seu envolvimento. No final são convidados a ir com os filhos à feira
---	--	---	--	--

Notas	Os conteúdos abordados com as crianças mais novas são articulados com os níveis seguintes deste programa para que a informação não seja repetitiva	Formação prévia de professores, durante 18h, em 5 semanas, dada por profissionais da área do abuso, educação infantil e prevenção primária, para identificar situações de abuso e aplicar o programa. No final, todos são avaliados, tendo de passar no teste	Aspetos controversos como poderem tocar nas suas partes privadas desde que em privado, ou adultos podem não prestar atenção a uma revelação ou não acreditarem nelas, são também explorados	No manual para professores além dos temas abordados no manual para pais há ainda sugestões sobre a forma de introduzir o tema, características das unidades didáticas e técnicas de avaliação que podem ser utilizadas	O programa incluiu materiais específicos para crianças com necessidades educativas especiais.	Formação prévia aos educadores
					Trata-se de um programa que dispõe de diversos materiais e informações <i>online</i> , para pais, escolas organizações e crianças	

Estudos de avaliação de impacto	Madak e Berg (1992) - 37 crianças - Pré-teste e pós-teste - Todas aumentaram os conhecimentos sobre proteção pessoal - Sem grupo de controlo - Pais reconheceram a importância da sua aplicação, classificando o programa como possuindo alta a muito alta qualidade	Nemerofsky e colaboradores (1994) - 1350 crianças (3-6A) - Aplicado em 5 dias consecutivos - Pré-teste e pós-teste - Aumento de conhecimentos sobre a temática quando comparadas ao grupo de controlo. - Aprendizagem menor nas crianças de 3A, quando	Wurtele (1990) - - 24 crianças (4A) - Pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i> um mês depois - Crianças detinham mais conhecimentos e competências após o programa que o grupo de controlo Wurtele e Owens (1997) - 406 crianças (divididas por: crianças mais	- - Brown (2016) - - Pré-teste e pós-teste - Sem grupo de controlo - Estudo efetuado na Flórida (local em que foi distribuído gratuitamente) - Aumento significativo do conhecimento das crianças acerca da temática - Não encontraram diferenças significativas
--	---	---	--	---

- Professores classificaram o programa como importante ou muito importante e adequado à idade dos alunos	comparadas com as crianças das restantes idades	novas e mais velhas) - Pré-teste e pós-teste - Aumento das competências de proteção pessoal. - Competência considerada como mais difícil de adquirir: revelação a adulto de confiança Zhang e colaboradores (2014) - 150 crianças	em função da idade mas sim da raça
--	---	--	------------------------------------

- Pré-teste e pós-teste
 - Aumento dos conhecimentos das crianças, quando comparadas com o grupo de controlo
 - Realização de apenas 5 sessões de 15 a 25 minutos em dias consecutivos
-

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexo B – Questionário de avaliação de necessidades

Sou aluna do Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL) e, no âmbito da minha dissertação de mestrado – orientada pelas professoras Joana Alexandre e Rute Agulhas – encontro-me a desenvolver um conjunto de materiais que visam a Prevenção Primária do Abuso Sexual em crianças em idade pré-escolar (3-6 anos). Este projeto surge no seguimento de um conjunto de materiais que foram já desenvolvidos para crianças entre os 6 e os 10 anos (“Vamos Prevenir! As aventuras do Búzio e da Coral” de Agulhas, Figueiredo e Alexandre, 2016).

Tendo em conta a sua formação e experiência profissional, gostaria de recolher a sua opinião sobre este assunto. A sua participação poderá ser feita de forma escrita (preenchendo um pequeno inquérito), ou de forma oral; a opção por esta última implica a gravação áudio, para posterior transcrição das suas opiniões de uma forma precisa. Em qualquer situação, a sua participação é anónima. As informações pedidas são apenas de cariz geral:

Formação base: _____

Situação profissional (colocar um X): Empregada/a __ Desempregada/o: __

Experiência profissional: ____ anos

.....

Com base nas orientações curriculares que existem para o pré-escolar, quais os temas específicos que considera serem mais adequados para ajudar a prevenir o abuso sexual em crianças dos 3 aos 6 anos de idade?

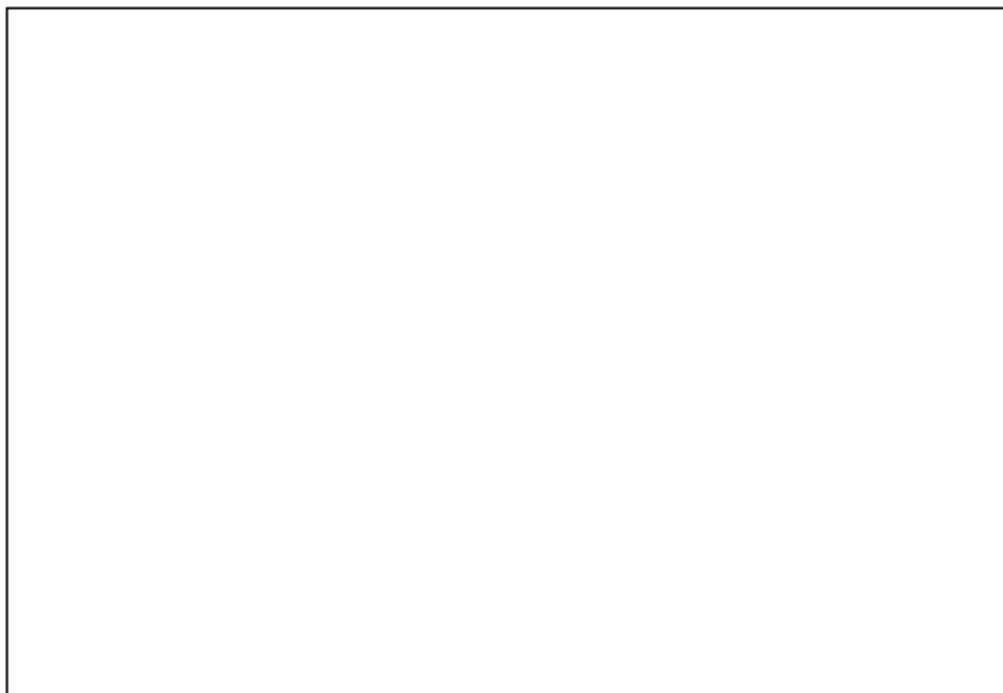
Tendo em conta que o objetivo deste estudo é criar um conjunto de materiais que possam ser utilizados em contexto de grupo, que estratégias ou atividades considera serem mais cativantes e eficazes para garantir o envolvimento e aprendizagem das crianças?

Enquanto educadora de infância, trabalharia este tema (coloque um X)?

Sim ___ Não ___

Em caso afirmativo, como o faria?

Antecipa que poderão surgir algumas dificuldades? Se sim, quais e como poderiam ser ultrapassadas?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Como considera que este tema possa ser trabalhado de forma articulada com a família das crianças?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Tem mais alguma sugestão que gostaria de fazer ou existe algo que considera importante ter em conta?



Obrigada pela sua participação

Ana Catarina Lopes

Para esclarecimentos adicionais sobre o estudo, por favor contactar acals@iscte.pt

Anexo C – Descrição das personagens

Mascotes:

Avelã

O Avelã é um esquilo curioso, gosta de explorar e descobrir coisas, de brincar com os amigos e às vezes de lhes pregar partidas. Adora comer avelãs e por isso todos lhe chamam Avelã!

Picos

A Picos é um ouriço que gosta muito de dormir, quando se enrosca parece mesmo uma bola, mas cheia de picos! É muito calma e gosta de ficar a ver os amigos a brincar, enquanto ela descansa! Tenta fazer tudo para agradar aos amigos.

Outros Animais:

Pompom

O Pompom é um coelho saltitão que adora comer cenouras. Com o seu nariz sempre a piscar, cheira tudo à sua volta. Gosta muito que lhe façam festinhas no seu pelo castanho e macio. A sua brincadeira favorita é fazer cócegas aos amigos!

Mel

O Mel é um urso grande mas muito meigo, que adora comer mel. É muito guloso! Adora deitar-se não chão e ver as estrelas no céu. Sabem qual é o seu segredo? Gostava de experimentar voar, como os passarinhos, mas ninguém sabe porque acha que os outros vão gozar com ele.

Sabichão

O Sabichão é um mocho muito velho e sábio. Tem tantos anos que já nem os consegue contar! Gosta de falar do passado, das aventuras que viveu quando era mais novo e de observar tudo à sua volta. Quando alguém tem um problema, o mocho ajuda a resolver.

Laranjinha

A Laranjinha é uma raposa cor de laranja que gosta de pregar partidas aos amigos. Assustá-los com uma voz grossa, aparecer de repente e pregar-lhes um susto, fazer de conta que é uma caçadora! Ela é tão matreira que não percebe que os outros têm medo dela e não gostam das suas partidas, pois para ela não passam de uma brincadeira.

Biju

A Biju é um pássaro beija-flor muito pequenino, que gosta de beijar as flores. Por isso se chama beija-flor! Com o seu biquinho pequenino dá pequenos beijos nas flores e saltita dum lado para o outro. Também gosta muito de dar beijinhos nos amigos, mas estes não acham muita piada, porque o biquinho é muito duro e acabam por fugir dela!

Tocas

A Tocas é uma toupeira muito cegueta. Percorre toda a floresta por baixo da terra, em túneis. Os seus amigos confiam, muito nela e pedem-lhe ajuda quando têm um problema.

Anexo D – Listagem de materiais do programa

- 8 Animais (mascotes: Esquilo e Ouriço + amigos: coelho, urso, raposa, pássaro beija-flor, mocho e toupeira) em cartão de tamanho A4, com descrição da personagem no verso do cartão
- Livro – primeira parte sobre “quem somos nós”, ou seja, as personagens e depois um capítulo para cada tema. No final de cada capítulo aparece o mocho com as três atividades propostas sobre a temática.
- Saco para guardar todos os materiais do programa
- 2 Retângulos em tamanho A4 com contorno (um feminino, um masculino)
- 4 Peças de puzzle para colar no retângulo do corpo feminino (cabeça, tronco, genitais, membros)
- 4 Peças de puzzle para colar no retângulo do corpo masculino (cabeça, tronco, genitais, membros)
- 5 Peças de roupa para colar na figura humana masculina (boxers, camisola, calças, 2 sapatos)
- 6 Peças de roupa para colar na figura humana masculina feminina (cuecas, *soutien*, camisola, saia, 2 sapatos)
- Roleta das emoções, em que o círculo deve ser dividido em seis partes: alegria, tristeza, nojo, raiva, medo e uma parte identificada com um ponto de interrogação
- Seis cartões dos toques bons e maus, em tamanho A6
- Quatro cartões com ações erradas, em tamanho A5 ou A6
- Ficha de envolvimento parental, em tamanho A4, com as imagens dos 4 cartões e instruções em cima
- Oito cartões emoção, em tamanho A6
- Dez cartões de segredos, em tamanho A6
- Ficha de envolvimento parental, em tamanho A4, com duas caixas (caixa dos segredos bons e caixa dos segredos maus), com espaço para escrever exemplos de segredos
- Seis cartões com imagens de segredos, em tamanho A5 ou A6
- Seis cartões de dizer sim/dizer não, em tamanho A6
- Cinco situações-problema de dizer sim/dizer não, em tamanho A6
- Ficha de atividades “Desenha a tua história”, em tamanho A4, com pequena história, espaço para as crianças desenharem e um pequeno rodapé orientador para os pais.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

- Molde de dominó, em tamanho A4, a preto e branco, com peças de emoções positivas, negativas e os 3 sinais de alerta – 6 por folha, o educador imprime 4 folhas
- Cartão com a lenga lenga, em tamanho A6
- Sinais de alerta, em tamanho A6
- Folha A3 com o mapa da floresta, para apoio visual ao contar a história
- Folha “Já aprendi!”, em tamanho A3
- Folha das Recompensas, em tamanho A4, com figuras para eles recortarem

Anexo E – Guião de Entrevista para educadores de infância

Antes de mais quero agradecer a sua colaboração na presente investigação.

Como foi explicado previamente, esta entrevista tem como objetivo pedir-lhe opinião sobre os materiais que estamos a construir para a prevenção primária do abuso sexual em crianças de idade pré-escolar. Todas as sugestões que nos possa facultar serão, certamente, pertinentes para a conclusão dos mesmos.

A entrevista terá uma duração aproximada de 30 a 45 min e, se me for permitido, será gravada em sistema áudio para garantir que toda a informação que me facultar fique registada. Esta gravação será destruída após a conclusão deste processo.

(após consentimento informado) Pergunto-lhe se podemos começar.

Importância do programa

- Qual a sua opinião sobre a possibilidade de trabalhar materiais de prevenção primária de abuso sexual para crianças da faixa etária pré-escolar?

“Manual de Orientação”

- Qual a sua opinião geral sobre o que designámos como “manual de orientação” para o adulto (pais/cuidadores e educadores de infância)?
- Considera que existe algum aspeto que deve ser alterado por forma a estar mais claro ou compreensível?
- Considera que a linguagem utilizada é adequada e acessível?
- O que considera que deveria ser alterado, acrescentado ou retirado do manual?

História infantil

Imaginando que vai ler a história a crianças dos 3 aos 6 anos:

- A história apresentada parece-lhe clara?
- Acha que a linguagem está adequada para as crianças?

- Considera que a sua extensão é apropriada?

Atividades

Tal como lhe foi apresentado nos materiais que leu, o programa é constituído por um total de 18 atividades. Estas estão divididas por 6 temas: “O meu corpo”, “Bons toques, Maus toques”, “Emoções”, “Bons segredos, Maus segredos”, “Dizer sim, Dizer não” e “Pedir ajuda”. No final apresentam-se ainda 3 atividades que combinam dois ou mais temas e uma lenga-lenga. De seguida irei apresentar-lhe três destas atividades, relativas ao tema X (indicar de acordo com a entrevista), e gostaria de ter a sua opinião sobre cada uma delas.

- De acordo com a idade e nível de desenvolvimento das crianças, o que pensa sobre o aumento de exigência gradual das atividades que lhe apresentei?

Relativamente à primeira atividade.

- Considera que está adequada para a faixa etária dos três aos seis anos?
- Alteraria alguma coisa nesta? Se sim, como?
- Como avalia os materiais propostos ao nível da sua adequabilidade?
- (Nas atividades 3 [“O meu corpo”], 10 [“Bons segredos, Maus segredos”], 15 [“Dizer sim, Dizer não”], 16, 17 ou 18 [“Pedir ajuda”]) No que diz respeito aos materiais da sala de Jardim de Infância que são propostos, quais as principais dificuldades que acha que se podem identificar para a realização da atividade?
- Com quantas crianças acha que deve ser feita a atividade apresentada?
- Considera que a atividade está bem explicada, com instruções e objetivos claros? Identifica algum aspeto a alterar?

Fazer o mesmo conjunto de questões para a segunda e terceira atividades apresentadas.

[Quando existe uma nova versão das atividades, foi questionado “O que pensa desta nova atividade?”, após terminar as questões acima descritas.]

- De que forma este programa e as atividades podem ser articulados com os pais/cuidadores?

Perguntas finais

- Imagina-se a utilizar estes materiais com um grupo de crianças em contexto educativo? Se não, porquê?
- Gostaria de partilhar mais alguma informação?
- Gostaria de perguntar alguma coisa ou de pedir algum esclarecimento sobre a entrevista?

Caracterização da amostra

- Sexo
- Número de anos de experiência
- Profissão atual (setor público ou privado)
- Já realizou formação específica dentro desta problemática? Se sim, qual a duração?

Novamente, muito obrigada pela sua participação. Sem esta, a realização deste trabalho não seria possível.

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexo F – Consentimento Informado para os educadores de infância



Esclarecimento para Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a),

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL), orientada pelas professoras Joana Alexandre e Rute Agulhas, encontro-me a desenvolver um conjunto de materiais que visam a Prevenção Primária do Abuso Sexual em crianças em idade pré-escolar. Este projeto surge no seguimento de um conjunto de materiais que foram já desenvolvidos para crianças entre os 6 e os 10 anos pelas orientadoras (“Vamos Prevenir! As aventuras do Búzio e da Coral”, de Agulhas, Figueiredo, e Alexandre, 2016).

Os materiais desenvolvidos têm como objetivo, por um lado, aumentar competências e capacitar as crianças para saber lidar com este tipo de situações e, por outro, munir os adultos (educadores, cuidadores) de ferramentas que visem uma melhor gestão de eventuais situações abusivas (saber lidar e agir adequadamente perante potenciais situações). Os materiais foram construídos com base em materiais internacionais, trabalhando-se temáticas como emoções, pedir ajuda, segredos (bons e maus), toques (adequados e desadequados), o corpo e assertividade (saber dizer sim/dizer não).

Tendo em conta que os materiais foram desenhados para ser aplicados em contextos do pré-escolar, vimos por esta via convidá-lo(a) a participar no seu pré-teste. O que lhe pedimos? Para participar numa entrevista individual, com uma duração máxima prevista de 30 a 45 minutos, com o objetivo de compreender a clareza, pertinência e adequabilidade dos materiais desenvolvidos, assim como dar eventuais sugestões de alterações que considere fundamentais face à sua experiência com crianças desta idade. Para tal receberá primeiramente um manual e um conto infantil que deverá ler atentamente antes da entrevista e durante a mesma ser-lhe-ão apresentadas algumas atividades.

A recolha e tratamento dos dados serão realizados de forma confidencial e anónima, sendo a sua autorização crucial, assegurando-lhe que a identificação dos participantes não será possível. Para uma recolha detalhada será realizada uma gravação áudio da entrevista. A sua participação é voluntária, podendo a qualquer momento negar a sua resposta a uma questão ou interromper a sua participação, sem qualquer prejuízo. Não antecipamos quaisquer riscos associados à sua participação.

Caso necessite de qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar as investigadoras através dos endereços eletrónicos acals@iscte.pt, joana.alexandre@iscte.pt ou rsagas@iscte.pt.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos, Catarina Lopes, Joana Alexandre e Rute Agulhas

Autorizo a recolha de dados: _____ Data: ____/____/2017

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexo G – Distribuição dos participantes por tema

Tema	Atividades – versão 1	Atividades – versão 2
“O meu corpo”	P2, P7, P11 e P23	(modificado oralmente o número de peças do puzzle, exceto na P2)
“Bons toques, maus toques”	P3 e P6	P15 e P18
“Emoções”	P5, P9 e P14	P24
“Segredos bons, segredos maus”	P19	P20 e P22
“Dizer sim, dizer não”	P1, P8 e P10	P25
“Pedir Ajuda”	P4 e P13	P17
“Atividades Integradoras Finais”	P12 e P16	P21 (P16 – conheceu durante a entrevista esta versão)

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexo H – Dicionário de Categorias

Tema	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
O programa (N=25) (UA=287)	Aceitabilidade (UA=165)	Aceitação do programa	Importância (N=25) (UA=77)	<i>À Priori</i>	Relevância de trabalhar o tema, tendo em conta a natureza do programa, i.e., a sua perspetiva de prevenção e inexistência de outros materiais	P1 – “é importante falar, não explicitamente como tu dizes, mas abordar o tema de uma forma tranquila”
			Potencialidades (N=25) (UA=78)	<i>À Priori</i>	Perceção sobre o uso do programa e a forma como o fariam; adaptação a outras situações ou idades	P6 – “é um bocadinho o suporte”
	Articulação escola-família (UA=99)	Estratégias para promover o envolvimento dos cuidadores, criando uma ligação entre a escola e a família da criança	Importância (N=18) (UA=41)	<i>À Priori</i>	Perceção da importância em envolver os cuidadores Opinião sobre o que foi formulado	P2 – “Acho que a história, em casa é o que vai funcionar melhor”
			Envolvimento ativo dos pais (N=24) (UA=58)	<i>À Posteriori</i>	Novas ideias que possam ser integradas no programa, para promover o envolvimento parental	P3 – “primeiro têm que ler mesmo a história toda e o guia, que é importantíssimo”

	Importância das Recompensas (N=3) (UA=7)	Reflexão sobre a importância do reforço positivo e opinião sobre o formulado	-	<i>À Posteriori</i>	-	P9 – “É uma forma construtiva e de implicação da própria criança depois nas outras atividades a seguir.”
	Novas sugestões para o programa (N=4) (UA=16)	Novas propostas complementares ao programa	-	<i>À Posteriori</i>	-	P18 – “Sim, quem sabe realmente. Mas sim, a lenga lenga já trabalha essa parte. A música, os sons. Acho que sim, pronto, está tudo pensado.”
Manual de Orientação (N=25) (UA=156)	Aceitabilidade (UA=97)	Perceções cognitivas acerca do manual	Adequabilidade (N=23) (UA=59)	<i>À Priori</i>	Perceção da adequação do manual, enquanto guia e ferramenta de trabalho para adultos envolvidos na dinamização do programa	P2 – “E tá sucinto, também, também é importante, mesmo sendo... Acho que menos extenso que isto não era, não sei se é possível...”
			Utilidade (N=17) (UA=38)	<i>À Priori</i>	Uso percebido do manual desenvolvido	P1 – “bom guia para eu planear as atividades”
	Escrita (N=24) (UA=40)	Adequação e compreensão da linguagem	-	<i>À Priori</i>	-	P2 – “tudo o que eu li ta tudo muito explicito, é uma linguagem também acessível”

	Sugestões (UA=19)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado	Alterações (N=1) (UA=7)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto apresentado	P4 – “Aqui antes dos sinais, tem alguma parte onde diga que muitas vezes a criança não tem noção de que está a ser...”
		ao nível da estrutura ou conteúdo	Novas ideias (N=7) (UA=12)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes no texto que poderiam ser acrescentados	P1 – “Fazer um esquema pegando nisto e fazendo um esquema para uma primeira leitura visual”
História infantil “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” (N=25) (UA=204)	Recetividade (UA=121)	Perceções cognitivas acerca da história construída	Adequabilidade (N=22) (UA=71)	<i>À Priori</i>	Perceção da adequação da história para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	P17 – “É assim, acho que a história está super gira, faz uma, uma ligação com o público”
			Extensão (N=21) (UA=33)	<i>À Posteriori</i>	Opinião sobre a extensão da história	P15 – “Há livros que têm mais páginas que isto.”
		Exercícios (N=7) (UA=17)	<i>À Posteriori</i>	Opinião acerca das questões que surgem a meio da história	P17 – “faz uma, uma ligação com o público, muito boa por causa das perguntas, das perguntas que vão fazendo ao longo do texto.”	

Linguagem (N=24) (UA=46)	Adequação, clareza e compreensão da linguagem	-	<i>À Priori</i>	-	P7 – “Eu acho que sim, está vocabulário fácil, não tem palavras muito diferentes daquelas que eles estão habituados nas histórias”
Sugestões (UA=37)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (N=6) (UA=19)	<i>À Priori</i>	Aspectos que devem ser modificados, reformulando a história apresentada	P1 – “o final da história está muito ambíguo”
		Novas ideias (N=7) (UA=18)	<i>À Posteriori</i>	Aspectos inexistentes na história que poderiam ser acrescentados	P12 – “para os mais pequeninos acho que seria uma história ao nível de figuras, teatral, de bonequinhos e especificar.”

O meu corpo (N=4) (UA=87)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=35)	Avaliação das atividades propostas (UA=31)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P2 – “Acho que sim, acho que está tudo muito explícito. O objetivo está muito bem delineado, é este.”
			Alterações (UA=4)	<i>À Priori</i>	Aspectos que devem ser modificados, reformulando o texto	P11 – “ou reduzia o número de peças ou aumentava o tamanho, podia facilitar”
	Sugestões (UA=4)	nível da estrutura ou conteúdo	Novas ideias (UA=0)	<i>À Posteriori</i>	Aspectos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	-

Nível 2 (UA=24)	Avaliação das atividades propostas (UA=21)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P11 – “eu acho que sim, acho que mesmo já para os 4 anos, acho que é adequado. Que elas percebam que há partes mais íntimas e que devem estar tapadas.”
	Sugestões (UA=3)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=1)	<i>À Priori</i>	Aspectos que devem ser modificados, reformulando o texto	P11 – “Provavelmente como eu dividir o grupo, a duração aumentava.”
			Novas ideias (UA=2)	<i>À Posteriori</i>	Aspectos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P23 – “desenhinhos de cartolina e com as roupinhas ao lado com umas coisinhas que nós tínhamos de prender.”
Nível 3 (UA=28)	Avaliação das atividades propostas (UA=71)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos	-	<i>À Priori</i>	-	P7 – “Isto aqui está engraçado, pares, faz toda a lógica, não é... Portanto o outro, não é?”

	materiais não incluído, e a clareza das instruções				
	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=0)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	-
Sugestões (UA=1)	nível da estrutura ou conteúdo	Novas ideias (UA=1)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P23 – “depois pode-se usar vários tipos de material para enfeitar. O cabelo pode ser de lã, os olhos podem ser umas tampinhas...”

Bons Toques, Maus Toques (N=4) (UA=90)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=29)	Avaliação das atividades propostas (UA=26)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P6 – “Sim não vi o puzzle mas acredito que esteja.”
	Sugestões (UA=3)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=1)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P6 – “Penso só que nos 3 anos eles são capazes de não verbalizar o que é que aquilo faz sentir. Porque é mais fácil dizer "cócegas" do que dizer ou que não gostou...”

		Novas ideias (UA=2)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P3 – “Os bons toques podíamos nós fazer, não é? A eles, que é para eles também perceberem o que é que não se pode fazer. (...)”	
	Avaliação das atividades propostas (UA=32)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P3 – “Não, acho que é importante eles também perceberem...Perceberem isto e perceberem também realmente quem é que lhe pode tocar”
Nível 2 (UA=33)	Sugestões (UA=1)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=1)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P15 – “tentar explicar um bocadinho melhor que uma vez (...) uma vez não é grave, pode não ser grave, porque é um aperto, um abraço com força, mas se for repetido muitas vezes, vamos para um tipo bullying, não é (...) esse

						bullying e esse abuso pode levar depois a que haja uma intromissão tão grande que possa levar a outras coisas mais graves depois.”
			Novas ideias (UA=0)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	-
Nível 3 (UA=28)	Avaliação das atividades propostas (UA=26)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P3 – “Acho que sim, acho que eles vão perceber o que se quer daqui”
	Sugestões (UA=2)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou	Alterações (UA=1)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P6 – “Aqui esta podiam não ir logo, depende do sítio, se fosse mesmo na pilinha ou no pipi já eram capazes de falar, só aqui

conteúdo			a baixo são capazes de ver mal.”
Novas ideias (UA=1)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P3 – “podíamos nós dizer “Então e vocês acham que a raposa está a espreitar atrás da árvore, o avelã deve estar vestido ou despido? E nós devemos ir para a rua vestidos ou despidos?” Já podemos entrar por outro jogo também para eles perceberem melhor”

Emoções (N=4) (UA=91)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=33)	Avaliação das atividades propostas (UA=26)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P5 – “por exemplo, o nojo e a raiva, se calhar é mais difícil deles perceberem, não sei... Ou confundirem às vezes a raiva com a tristeza”
	Sugestões (UA=7)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=0) <hr/> Novas ideias (UA=7)	<i>À Priori</i> <hr/> <i>À Posteriori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto <hr/> Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P5 – “(...) nós primeiro, ou alguns darem os exemplos, ou nós darmos exemplos, mas sem darmos muitos exemplos, porque depois eles pegam nos nossos (...)”

	Avaliação das atividades propostas (UA=20)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P5 – “(...) os 25, só que a questão é que depois os 25 não poderiam todos fazer uma mímica (...)”
Nível 2 (UA=24)	Sugestões (UA=4)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=2)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P5 – “não sei se a mímica não é mais difícil que a estátua, porque a estátua é uma coisa estanque, não é necessário tanto envolvimento e tanta exposição da criança, apesar de ela estar ali parada e toda a gente estar a olhar (...)”
			Novas ideias (UA=2)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P5 – “não precisa de ser todos os dias (...) apontarem, que os de 4 anos já sabem apontar quem é que já fez ou não fez.”

	Avaliação das atividades propostas (UA=15)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P24 – “Sim, se eles tivessem os símbolos relacionados com a emoção sim.”
Nível 3 (UA=34)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=15)		<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P9 – “Não significará concretamente que é uma questão de vergonha, pode ser uma questão de honestidade. O não estar a mentir.”
	Sugestões (UA=19)	Novas ideias (UA=4)		<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P14 – “Situações futuras, onde estamos em pequenos grupos e vamos pensar em situações que nos fizeram sentir medo, ou até fazer um desenho, sei lá. E depois expor”

Segredos Bons, Segredos Maus (N=3) (UA=85)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=34)	Avaliação das atividades propostas (UA=24)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P19 – “perante isto teria que fazer eu própria uma planificação, da própria atividade.”
			Alterações (UA=6)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P19 – “o objetivo é identificar se escondes maus segredos, identificar bons segredos.”
	Sugestões (UA=10)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Novas ideias (UA=4)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P22 – “eles próprios a começarem por distinguir ou por poderem dizer quais são os segredos, cada um dizer um

					segredo bom, um segredo mau e depois até o grupo ajudar a classificar”	
	Avaliação das atividades propostas (UA=212)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P19 – “As frases são melhores do que estas que eu tenho aqui.”
Nível 2 (UA=25)	Sugestões (UA=4)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=3)	<i>À Priori</i>	Aspectos que devem ser modificados, reformulando o texto	P19 – “O objetivo desta atividade é... Eu acho que é... Põe-se o objetivo. Não vale a pena por muito mais palavras. Ensinar as crianças que etc”
			Novas ideias (UA=1)	<i>À Posteriori</i>	Aspectos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P20 – “Mas sim, ou com a carta sim, ou se calhar através de uns fantoches.”

Nível 3 (UA=26)	Avaliação das atividades propostas (UA=16)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P20 – “É assim, a atividade em si, é assim, também acho interessante. Pronto, porque, como temos a imagem”
	Sugestões (UA=10)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=4)	<i>À Priori</i>	Aspectos que devem ser modificados, reformulando o texto	P22 – “Isso dos sinais de alerta não está realmente bem explicado aqui.”
			Novas ideias (UA=6)	<i>À Posteriori</i>	Aspectos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P22 – “Acho que era bom pensar sobre isso e se calhar até fazer as duas imagens, quem sabe.”

Dizer sim, Dizer não (N=4) (UA=94)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=37)	Avaliação das atividades propostas (UA=30)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P10 – “Depois o que faz sentido é a discussão que há em torno disto, só isto não é nada.”
	Sugestões (UA=7)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=3)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P8 – ““Avelã foi ao médico com a avó, agora foi com o pai, ou com os pais”. Porque os pequeninos nunca vão sozinhos para um gabinete médico.”

		Novas ideias (UA=4)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P8 – “A utilização desta sinalética tinha de ser muito bem explicada. (...) Tinha de fazer um ensaio com outra história, fora deste tema.”	
	Avaliação das atividades propostas (UA=25)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P10 – “Por isso eu acho que isto, chega-se lá se houver mais crianças heterogéneas, que pensem sobre isso e alguém que diga, eu acho que não.”
Nível 2 (UA=36)		Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=6)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P1 – “A parte do dinheiro eles não valorizam muito o dinheiro com estas idades.”
	Sugestões (UA=11)		Novas ideias (UA=5)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P1 – “até é giro trabalharem em casa e na escola, porque as respostas vão ser diferentes.”

Nível 3 (UA=21)	Avaliação das atividades propostas (UA=12)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P8 – “Sim, sim. Aqui dás criatividade, sim. Ok.”
	Sugestões (UA=9)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=0)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	-
			Novas ideias (UA=3)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P1 – “Fica a história feita por eles, contada por eles e ilustrada por eles. Isso é muito giro.”

Pedir Ajuda (N=3) (UA=70)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=25)	Avaliação das atividades propostas (UA=16)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P13 – “acho interessante a questão do trevo. Não dizerem só: olha desenha-me aí quatro pessoas. Acho engraçado, fazerem esta associação.”
	Sugestões (UA=9)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=5)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P4 – “eu punha pessoas... Porque pode ser dúbio. Eu quando li isto à partida eu pensei a (nome) é a minie, a (nome) é o tigre, o (nome) é o bé, pensei... Pensei noutras figuras.”

		Novas ideias (UA=4)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P17 – “a definição do confiar, tem de ser explícito para eles”	
	Avaliação das atividades propostas (UA=14)	Opinião sobre a atividade - formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P17 – “mais fácil e é mais prático, tudo o que seja prático para eles é mais fácil de entender.”
Nível 2 (UA=26)		Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou	Alterações (UA=6)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P4 – “Acho que não, acho que ficam muito perdidos.”
	Sugestões (UA=12)	conteúdo	Novas ideias (UA=6)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P13 – “E o que é que ia estar no início do labirinto? Ia haver alguma coisa, alguma imagem? A fotografia dela? Ia haver alguma coisa? Um ponto de partida?”

	Avaliação das atividades propostas (UA=13)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P13 – “Exatamente, está tudo numa folha, exatamente, sim”
Nível 3 (UA=19)		Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=3)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P4 – “Fazia-me mais sentido se isto fosse um jogo físico, de ir e o stop é para parar,.. Três símbolos... Os símbolos estarem na parede... Sim.”
	Sugestões (UA=6)		Novas ideias (UA=3)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicaríamos a atividade	P4 – “Os símbolos estarem na parede ou estar uma pessoa, estar um boneco ou estar um desenho de uma pessoa. (...) só a silhueta de uma pessoa e é para contar e vai para ali, vai para aquela pessoa.”

Atividades Integradoras Finais (N=3) (UA=60)	Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Nível 1 (UA=23)	Avaliação das atividades propostas (UA=21)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P16 – “E chamativo, inclusivamente chamativo, muito mais, então para crianças pequeninas”
	Sugestões (UA=2)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=2)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P21 – “É mais fácil. Os 4 e 5. O dominó para os 3 anos é mais complicado. (...) eles vão distrair com outras coisas e só depois é que conseguem chegar ao objetivo.”

		Novas ideias (UA=0)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	-	
Nível 2 (UA=22)	Avaliação das atividades propostas (UA=16)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P12 – “A discussão acerca destes temas, sim, isso eles são capazes de fazer.”
		Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou	Alterações (UA=4)	<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P12 – ““Abusar”, esta palavra faz-me um bocadinho de confusão.”
	Sugestões (UA=6)	conteúdo	Novas ideias (UA=2)	<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P12 – “podem explorar um desenho livre, talvez, sobre o que aprenderam. Miúdos 5/6 fazem isto.”

	Avaliação das atividades propostas (UA=10)	Opinião sobre a atividade formulada, refletindo sobre a sua adequação, dinamização, materiais propostos e a acessibilidade aos materiais não incluído, e a clareza das instruções	-	<i>À Priori</i>	-	P16 – “Eu faria isto por várias vezes, não lia as seis situações, eu era capaz de fazer isto por três vezes. Duas-duas-duas.”
Nível 3 (UA=15)	Modificações propostas pelos participantes ao texto apresentado ao nível da estrutura ou conteúdo	Alterações (UA=1)		<i>À Priori</i>	Aspetos que devem ser modificados, reformulando o texto	P21 – “porque há uma situação que diz que sim elas devem levantar-se e se disserem não devem sentar-se. Mas elas estão sentadas já, não é?”
	Sugestões (UA=5)	Novas ideias (UA=4)		<i>À Posteriori</i>	Aspetos inexistentes que acrescentariam ou forma como aplicariam a atividade	P21 – “Podem por, devem manterem-se sentadas, ou então porem outra situação, deitar-se, pôr-se de joelhos. É só uma questão de português.”

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Outros aspetos (N=25) (UA=56)	Dificuldade crescente das atividades (N=18) (UA=29)	Opinião sobre os diferentes níveis de dificuldade das atividades	-	<i>À Posteriori</i>	-	P15 – “Está a crescer realmente. Sim.”
	Relevância de outros temas (N=12) (UA=27)	Outros dados sobre temas que não o atribuído ao participante	-	<i>À Posteriori</i>	-	P6 – “a alegria, a tristeza, o zangado, o choroso, mas o medo não quer dizer que não, mas é mais no ato de brincadeira não o medo no ato de defesa.”

Prevenção de Abuso Sexual – Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!

Anexo I - Análise de Conteúdo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
O programa (N=28)	Aceitabilidade	Importância	<p>P3 – “Eu acho muito importante, sim para tanto nós adultos como às crianças, saber o que é que podemos esperar também deles”</p> <p>P16 – “acho que é uma importância máxima. Quer dizer, até acho que é prioritário, porque cada vez mais essas situações acontecem, e cada vez mais todos os dias lidamos com situações dessas”</p> <p>P8 – “É uma forma de cortar ciclos, não é?”</p> <p>P1 – “é importante falar, não explicitamente como tu dizes, mas abordar o tema de uma forma tranquila”</p> <p>P6 – “é natural que tenham essas coisas, agora com a descoberta da sexualidade, que é aquela fase mesmo ali nos 3 anitos, às vezes até antes mas pelo menos entre os 3 e os 5, e os 6.”</p> <p>P8 – “depois os próprios educadores e os próprios professores através, destes jogos, através destes manuais, através destes livros, através destas atividades relacionadas com este tema, até eles conseguem perceber se há, se não há...”</p> <p>P4 – “poder acontecer sem a criança ter a mínima noção de que está alguma coisa mal. Porque... Na verdade aquilo segue o normal para ela e pronto acho que o principal perigo é isso.”</p> <p>P11 – “eu acho que em primeiro lugar não deve haver nunca, seja em que idade for, assuntos tabu. Eu acho que há temas que são mais orientados para uma idade, outros para outra, dependendo do nível de desenvolvimento da criança e da faixa etária (...)”</p> <p>P13 – “eu acho que sim, para já porque em determinados assuntos cada vez as crianças estão mais precoces. E, nós notamos que os meninos começam desde cedo a ter curiosidades com o</p>

corpo e podem não perceber o que realmente é bom ou mau, tendo em conta essa descoberta”

P21 – “há muito pouco material em relação ao abuso sexual, sobretudo para esta faixa etária.”

P21 – “Penso que é importante porque, para já, de facto os adultos têm muita dificuldade em lidar com esta temática, tanto os pais como os educadores, e começando por eles para conseguir abrir um bocadinho também a mente das crianças é fundamental, e é um tema que ainda não é muito falado, por isso é mesmo muito importante.”

P25 – “neste momento já há muito material didático para outro tipo de coisas, para tudo e mais alguma coisa, não é? Neste caso em concreto, não, pronto.”

P2 – “questão da prevenção e desde cedo comecem através de pequenas coisas como esta, como uma história identificarem alguns sinais de alerta, de perigo, que depois no dia a dia deles eles consigam também os identificar”

P5 – “a realidade é que nós não trabalhamos isto em contexto de pré-escolar, sabemos, conseguimos mais ou menos perceber os sintomas, conseguimos perceber mais ou menos como é que a criança pode estar ou não, mas prevenir não (...) o simples toque no cabelo de meter-se com a criança, ou qualquer coisa, já é invasivo para a criança, porque se calhar aquelas crianças não gostam que se faça isso.”

P13 – “Acho que realmente é bom, o mais importante é mesmo a prevenção, acho melhor do que depois também a intervenção, mas a prevenção é realmente a base de tudo e é por onde se deve começar.”

P10 – “forma mais estudada, mais intencional de prevenir esta problemática no sentido que pode capacitar as crianças para a proteção, para a leitura de sinais de mão estar e para a forma como

devem proteger-se de alguma ameaça nesta área.”

Potencialidades **P5** – “acho que faz sentido trabalhar-se isso com as crianças em casa, na escola, em várias, várias situações”

P6 – “é um bocadinho o suporte”

P6 – “Eu acho muito que sim! Aliás eu já te disse que sim, e até posso depois pôr a questão de puder trabalhar esta história com os pais.”

P11 – “muito sinceramente eu acho que, se calhar, não aplicaria algumas destas atividades logo a crianças de 3 anos. Acho que algumas delas, diz-me a experiência, uma criança de 3 anos não consegue distinguir muito bem o que é bom ou mau em relação ao corpo. Ou seja, é mau, eles percebem que se me bateres é mau, esse lado físico, agora, se calhar, o toque se calhar não tem tanta maldade, digamos assim, como nós.”

P15 – “Utilizaria. Utilizaria durante muitos meses, sim.”

P9 – “Sim, são acessíveis, e se formos a ver não reportando a esta temática do abuso, mas este tipo de atividades faz-se em relação a outro tipo de coisas. (...) não me parece nada difícil, bem pelo contrário, é quase uma reprodução, mas direcionada para o tema que é o abuso.”

P17 – “era giro fazer como um projeto mesmo grande, de meses e meses (...) as salas, de jardim de infância têm um projeto de sala, portanto, fazer disso um projeto anual era espetacular, porque dava para fazer imensas coisas. Não quer dizer que vocês façam uma calendarização para um ano e atividades para um ano, mas estar como está e a educadora poder...”

P19 – “olhando para a estrutura dos documentos, se vamos falar da estrutura dos documentos eles estão bem pensados e bem estruturados, agora coloca-se aqui algumas questões,

nomeadamente a sua aplicabilidade. Quando estamos a falar em crianças do pré-escolar, como atualmente os grupos são heterogéneos, e temos crianças de 2 anos e meio, a fazer 3 em dezembro, 4 e 5 anos, é preciso ver se a forma como é apresentado está preparado para esse tipo de crianças. Eu acho que todos os documentos que me disponibilizou estão mais ajustados à criança de 5 a fazer 6 anos. E essas são poucas as crianças que estão no nosso jardim.”

P19 – “é um bocadinho complicado ali alguns conceitos de zona privada, áreas privadas, áreas não privadas, dado que as crianças aos 3 anos ainda não mobilizam conhecimentos do corpo. (...) acho que os instrumentos estão bons, a história está bem fundamentada, está clara, mas está clara para um grupo que será mais de 5 a fazer 6 anos. Por isso acho que deveriam pensar bem se este instrumento a quem vai-se poder aplicar.”

P19 – “Agora não lhe posso dizer que o conteúdo do assunto não seria bom para ser aplicado aos 4 e até aos 3. Agora, se for aplicado aos 3 tem de se fazer um trabalho antes. É o trabalho do corpo, do conhecimento do corpo, de orientação corporal, do esquema corporal, de, de... tem que haver outro trabalho que é o eu, o outro, por isso trabalho na área da formação pessoal e social e depois do esquema corporal. Porque senão a criança não atinge.”

P19 – “em que zona do país vai ser aplicado. Porque depois estamos a falar em áreas geográficas, culturas de país”

P19 – “antes dessa abordagem devia de haver momentos de educação de silêncio, momentos que permitissem à criança estar relaxada, em silêncio, para compreender isso.”

P2 – “estou na sala de transição, têm a noção do corpo. Já sabem onde é que é a cabeça, onde é que... Acho que a história não... Não faria sentido, mas os jogos das partes do corpo e das roupas

eles já conseguiam captar atenção e já conseguiriam fazer”

P6 – “E se não for trabalhada a história já, que ainda tenho os meninos mais pequeninos, pode ser contada mas pode não ser tão trabalhada, mas já vão sendo pequeninas coisas exploradas”

P16 – “Então onde é que está a barriga? Onde é que está o umbigo? Eles lá com a caneta. Onde é que estão os dedos? Os dedos? Eles conseguem já. E gostam. E depois nós recortamos e pomos na parede (...) chegam lá e: este sou eu. E depois um dia descobrem que o menino tem uma pilinha e dizem assim: mas este é o não sei quantos e tem uma pilinha. Isso mais tarde. E eles às vezes querem lá desenhar. Não fica nada de jeito, mas desenharam. Está a ver, eu às vezes faço”

P11 – “uma criança se for à casa de banho, se for um menino e uma menina pode ver, a observação a curiosidade, de ver qual o teu órgão sexual, mas se calhar se estiverem todos despidos à frente uns dos outros, só há isso mesmo, só há a curiosidade. Se calhar se houver toque ou se houver o que nós adultos consideramos que já passa um bocadinho e que já é um bocadinho abusivo, eu acho que para elas, elas não põem maldade nisso.”

P6 – “mesmo na situação em que eles estão na casa de banho em que a criança toca ou mexe, portanto há sempre uma maneira de advertir positivamente, estas a perceber? Pronto, não deixar. Porque a gente volta e meia assiste assim a cenas... Pronto... Engraçadas entre aspas. A gente depois também não pode dizer "Isto não se faz, não sei quê"... Não se pode reagir assim.”

P23 – “as casas de banho são únicas, se bem que eu divido-as. Os meninos vão para uma casa de banho e as meninas noutra casa de banho, mas por uma questão de que os meninos molham sempre tudo, não é, sujaram tudo, e as meninas reclamam que está tudo molhado (...) mas eu reconheço que os miúdos mais velhos adoram espreitar, e as meninas também quando estão a

	limpar... Começam a olhar para elas, isto eu acho que é normal, acho que aí não há maldade.”
Importância	<p>P2 – “Mas acho que para pais isto são tudo coisas fáceis de fazer em casa”</p> <p>P8 – “Os pais são fundamentais. São fundamentais também nisto, porque há medida que a criança vai interiorizando, espera lá, estão-me a falar estas coisas que são importantes na minha escolinha, mas os meus pais também estão a falar nisto, também é importante. Isto vais ficando, vai reforçando, vai ficando, eles são pequeninos, não é, e quando se depararem com uma situação estranha eles já se sabem defender.”</p> <p>P20 – “Eu sei que estes pais têm outra mentalidade, mas às vezes parece-nos que têm outra mentalidade e depois não têm. Há pais ainda muito antiquados e então acho que são assuntos ainda um bocado tabu. É não, mas na nossa sociedade é.”</p>
Articulação escola-família	<p>P11 – “Porque as crianças são as mesmas, não têm um comportamento em casa e outro na escola. Se o assunto surgir na escola é natural que eles também perguntem em casa.”</p> <p>P13 – “Há pais que também não conseguem, é difícil abordar estes temas”</p> <p>P14 – “os pais precisam muito disto, de diversificar muito este vocabulário (...) estás triste, ou estás contente. Estás zangado? Fiz alguma coisa? E andamos aqui à volta disto. Reduzem muito o tipo de emoções que estimulam, não varia. Parece que os meninos só podem andar tristes e contentes. E tristes não pode ser. Portanto têm que andar sempre felizes e contentes.”</p> <p>P20 – “Caso eu percebesse alguma coisa, eu acho que ia ter dificuldade em dizer aos pais. É o que eu sinto. Tenho... introduzir o assunto.”</p> <p>P17 – “Eu acho que isso pode ser muito positivo ou pode não ser. Imagina que tens o azar (...) acontecer naquela família com um dos pais. E o miúdo vai para casa com um papel a dizer que</p>

não confia nos pais. Eu acho que era melhor e mais fácil eles fazerem alguma coisa de casa.”

P17 – “uma pesquisa sobre qualquer coisa, eles levam para o trabalho, numa folha A4, sobre o que pesquisaram, qualquer coisa, e no dia a seguir falar com a educadora, querem apresentar o seu trabalho, aquilo que pesquisou, por exemplo.”

P17 – “em casa ver o que é que faz a polícia, o que é que faz os bombeiros, como é que eles ajudam, e depois discutirem entre si.”

P22 – “Sim, eu acho que um trabalho para casa sim. Mas lá está, um trabalho para casa não resulta tão bem como uma atividade feita na escola com os pais”

P22 – “Isso garante que todos fazem ou que pelo menos estão ali envolvidos e têm até um bocadinho aquela obrigação entre aspas, porque é na escola, se for em casa muitos não fazem, muitos fazem à pressa, muitos não dão se calhar o valor ou que até desvalorizam, podem acabar até por confundir ainda mais os meninos.”

Envolvimento
ativo dos pais

P2 – “a história que fosse de casa em casa ou o jogo das partes do corpo ou outro que fosse de casa em casa ou um outro que fosse de casa em casa, para à noite fazerem juntos. E depois também pedir, por exemplo, o feedback de como é que tinha corrido.”

P6 – “através de ações de formação. Pode ser também através de workshopzinhos, porque sítio que nós fazemos com as crianças às vezes é interessante fazer com os pais”.

P1 – “Podes convidar os pais à sala e dar um tema a cada pai, dando algo alusivo ao tema central, mas explicando ao pai que é uma coisa muito simples”

P9 – “antes da aplicação e que não deverá ser em termos temporais na mesma altura em que esta abordagem seja feita, até para permitir o tal desligar, em termos de preocupações que os pais

possam manifestar, de algum indicador que possam dar em casa”

P13 – “Trabalhava com as crianças, mas depois também tentava aqui fazer esclarecimentos aos pais, com pessoas especializadas no assunto.”

P15 – “numa reunião de pais, abordá-los e dizer que vamos tratar deste assunto (...) Fazer um jogo com eles diferente, de forma a que eles possam... Palavras, eles também, exprimir qualquer coisa com uma palavra, se acham importante ou não. Depois, se calhar, numa outra reunião, nessa não, chamá-los, se calhar não todos, também. E, se calhar ler, ou até fazer uma parte do jogo, de forma a que eles também possam exprimir e falar. Ir aos poucos. Na medida em que se vai trabalhando com as crianças, se calhar antes trabalha-se com os pais. Isso era o ideal, era muito fixe que os pais aderissem e viessem à escola se houvesse... Essa exceção, era muito bom.”

P15 – “o educador, quando trabalha com as crianças, pode ir passando o feedback num placar. O que é que trabalhámos, o que é que os meninos disseram, onde é que nós estamos. E os pais em casa perceberem isso e trabalharem com eles em casa. Isso era mesmo giro.”

P16 – “os pais entram no jogo, inclusivamente até fazendo pequenos grupos, podíamos nesse dia convidar os pais. Há três pais que hoje vêm aqui ajudar numa situação. E pedia ajuda dos pais.”

P17 – “pedir, por exemplo, pequenos trabalhos para casa, fazendo uma pesquisa sobre qualquer coisa, trazer uma apresentação sobre isso, trazer uma imagem sobre qualquer coisa, percebes? Qualquer coisa muito físico. Porque os pais facilmente se descartam desse tipo de coisas.”

P24 – “fazer como se fosse um tema a trabalhar numa sessão para pais (...)encaminhar para aquilo que nós queríamos mas serem um bocadinho a partir deles, não ser uma coisa imposta por nós. Às vezes temos mesmo de fazer algumas coisas impostas, mas fazer como fazemos às vezes

		<p>com os miúdos, tentar que fosse uma necessidade mais deles, não é”</p> <p>P24 – “numa sessão para pais, numa reunião, numa apresentação e eu acho que era muito importante ser uma equipa que não nós as próprias educadoras que estamos com os filhos deles, porque isso não dava tanta melindra, não entrava, se calhar dava também outra abordagem, portanto uma preocupação que era nossa, mas que não era exclusivamente nossa”</p>
Importância das Recompensas	-	<p>P9 – “É uma forma construtiva e de implicação da própria criança depois nas outras atividades a seguir.”</p> <p>P15 – “Para eles também poderem perceber onde é que já vamos”</p> <p>P15 – “se houver um reforço, se lhes formos lembrando, eh pá, já há muito tempo que não lemos uma história, que não trabalhamos isto, vamos aqui pegar nesta história, vamos pegar neste bocadinho.”</p>
Novas sugestões para o programa	-	<p>P1 – “e no caso de teres uma criança com NEE na sala? Como é que vocês previam isso?”</p> <p>P9 – “se nós no grupo que temos, temos alguns sinais que há uma criança que manifesta aqui alguma preocupação, sem estar a condicioná-la que será ela o objetivo do jogo, não é, como é que podemos trabalhar o grupo, implicando-a mais a ela do que a outra criança qualquer.”</p> <p>P18 – “A parte aqui da variação, fazem sempre em todas as atividades. Não sei se será melhor realmente em todas as atividades dizerem que pode ser também trabalhada individualmente, ou quando fazem a apresentação das atividades já dizerem só duma vez (...) consoante as necessidades apresentadas pelo grupo.”</p> <p>P18 – “Sim tornava uma nota geral a dizer mesmo que as atividades são realizadas consoante realmente as necessidades do grupo, podem ser individual, pequenos grupos, grande grupo, e que</p>

cabe ao educador gerir aqui um bocadinho a forma como queira fazer a orientação.”

P19 – “Eu acho que devia de haver um dossier individual para cada criança fazer o seu percurso. Até para o educador, tipo portefólio, para depois o educador poder ele próprio...”

P19 – “Devia-se chamar o educador, fazer uma formação, com o material. O próprio educador fazer de criança, fazer de educador e assumir papéis para ele próprio estar desperto para aplicar.”

P19 – “o educador faz uma formação, um workshop de 10 - 15 horas, contacta com o material. Aprende. Deve haver um tipo site ou tipo e-mail para tirar dúvidas ou qualquer coisa da aplicação. Havendo sempre a existência de um profissional, alguém que possa ir ao terreno e dizer assim: perante esta situação, é desenvolvido assim não é?”

Adequabilidade **P2** – “E tá sucinto, também, também é importante, mesmo sendo... Acho que menos extenso que isto não era, não sei se é possível...”

P7 – “parte, mais científica, não é, que fornece aqui é bastante importante, ajuda a pessoa a perceber melhor o porquê e como é que pode também, não é, dar a volta à situação.”

P1 – “Tem referência a estudos, que isso é importante”

P3 – “está muito bem explícito e está numa forma que acho que toda a gente pode ter acesso e toda a gente mesmo devia ler isto”

P11 – “acho que a explicação também nos ajuda muito, porque há coisas que nós não sabemos, e se calhar achamos que as coisas não acontecem tão cedo, ou que eles ainda são pequeninos para abordarmos determinado assunto, mas depois haver um lado teórico, um lado, até prático, porque houve estudos e houve algum cuidado em fundamentar o que está a ser feito.”

P11 – “Eu acho que sim, acho que está claro. Ajuda imenso. Tem explicações concretas. Não há

Manual de
Orientação Aceitabilidade
(N=28)

uma linguagem muito técnica. Acho que sim, acho que está acessível a todos.”

P13 – “Olhe achei muito interessante, acho que está muito bem estruturado, fala, fala, portanto...explica bem as coisas, mas não numa forma muito extensa, muito aborrecida, portanto é uma leitura muito fácil de se fazer, permite-nos também fazer aqui um seguimento, serve como uma linha orientadora daquilo que devemos estar mais alerta, que devemos saber, que devemos abordar. Portanto, acho que está bastante interessante.”

P15 – “é bastante importante, alerta-nos e é um bom guia”

P15 – “Até certa altura eu dizia, olha que engraçado, deixa ver se fala nisto, e depois mais à frente já estava a pergunta ali à frente. Gostei das perguntas.”

P16 – “o manual é importante porque eu penso que através do manual é que explica o resto, portanto eu acho que esta primeira parte é muito importante para a gente ler e para explicar. Há coisas, algumas que também eu não sabia (...) uma parte informativa muito importante.”

P21 – “muito bem organizado, porque fala das diferentes etapas, contextualiza um bocadinho o que é o abuso sexual, e depois parte um bocadinho do geral para o mais específico.”

P22 – “acho que é fundamental, não é para que as pessoas possam perceber qual é o objetivo do jogo e poderem também usar a melhor forma.”

P24 – “Se calhar também por ser nesta altura eu achei um bocadinho extenso, achei um bocadinho extenso exatamente por ser esta altura do início do ano e ter muitas coisas”

Utilidade

P6 – “há muita coisa que pode não estar aqui escrita mas que está aqui um material e os tópicos para a gente depois puder explorar com a criança”

P1 – “bom guia para eu planear as atividades”

P7 – “desbloqueia um bocadinho... O tabu que existe, o preconceito”

P6 – “Gostei muito e gostei muito porque senti já como um material para eu um dia puder trabalhar.”

P1 – “Tem os contactos... Os contactos é muito bom e está excelente em tabela”

P11 – “é importante que haja também um guia, um manual para que se perceba o objetivo das atividades e dos materiais que são criados, porque um simples jogo pode ser utilizado de diversas maneiras dependendo da pessoa que está a utilizá-lo.”

P14 – “é uma nota prévia muito importante para que o educador perceba todos os materiais que o programa abrange, e para rapidamente conseguir ter acesso a tudo. Portanto, é tipo um guia, é tipo um índice, com algumas explicações devidamente fundamentadas, não é, e adequadas à idade em questão.”

P18 – “quem tiver dúvidas acho pode ler isto e ficar a perceber perfeitamente o que é que se pretende, sobre isto.”

Escrita

- **P14** – “está muito claro, acho que está construído numa forma acessível, tanto num vocabulário que os pais compreendem, como os educadores compreendem. Acho que a linguagem está cuidada, tem fundamentações teóricas, tem explicações simples, mas muito fiéis. O vocabulário está cuidado, não deixando de frisar estas temáticas específicas que ainda são tabu.”

P24 – “para nós, nós educadores ou educadores acho que está numa linguagem completamente acessível, agora para pais, depende.”

P25 – “nós precisamos de ler e perceber logo, não ficar na dúvida, do tipo, às vezes estamos a ler alguns livros técnicos e vemos alguma coisa que, eh pá, temos que ir pesquisar o que é que isto

	quer dizer (...) mas para nos facilitar a vida, em termos práticos eu acho que assim é melhor.”
Alterações	<p>P4 – “Aqui antes dos sinais, tem alguma parte onde diga que muitas vezes a criança não tem noção de que está a ser...”</p> <p>P4 – “salientar que as crianças naturalmente têm uma tendência afetuosa com o adulto e que o perigo está se o adulto não souber gerir isso.”</p> <p>P4 – “acho que não dá uma resposta à pergunta. O que fazer? Ah... Não consigo perceber o que é que eu tenho de fazer. Diz o que é que não resulta ou o que é que... Diz que geralmente não chega a ocorrer a revelação às entidades mas não diz então e o que é que eu faço? Se isto estiver a acontecer aqui, faço o quê? (...) Vou falar com quem?” (questão o que fazer perante suspeita)</p> <p>P4 – “mas então se calhar aqui tem que estar mais atento, tem que haver uma marcação serrada, vá mais tipo vigiar aquela situação, tentar pedir informação às famílias, sem falar diretamente, mas perguntas sobre aquela pessoa. Se for da família ou se for um tio, vem sempre buscar e o menino chora quando vem aquele tio, tentar saber é quem, é porquê...”</p> <p>P4 – “Porque a outra até parece que vem a seguir a esta e devia ser ao contrário não é? Primeiro suspeita-se.” (referindo-se à questão de o que fazer perante uma revelação)</p>
Sugestões	
Novas ideias	<p>P2 – “Olhando para um esquema entendemos logo o princípio e o fim da intenção do que isto é”</p> <p>P1 – “Fazer um esquema pegando nisto e fazendo um esquema para uma primeira leitura visual”</p> <p>P17 – “acho que falta, e que eu pensei foi, em que momento é que temos de intervir? Imagina, quando só... Logo no momento em que nós sabemos? Quando temos conhecimento da situação? Ou esperamos por algo mais, por outros sinais? Percebes? Não sei se me estou a fazer entender.”</p> <p>P18 – “quando o educador lê gosta sempre de ver estas coisas que podia dizer em alguma parte</p>

que cabe ao educador ajustar e definir a atividade que se adequa ao eu grupo ou à criança”

P19 – “poderá conter a noção dos timings, talvez com informação de que o número de crianças que deveria ter cada sessão. Dar um número.”

P19 – “isso deve estar, constar que as sessões são uma proposta para um determinado número de crianças, contudo cada educador face ao seu grupo deverá ponderar a abrangência do trabalho. (...) sou contra as receitas, mas este tipo de trabalho tenho um bocado de receita.”

P21 – “a única coisa que eu gostava que estivesse mais realçado, era a importância da comunicação, porque aqui está, e muito bem, nós devemos, as entidades que devemos contactar, mas só dar ali algumas orientações, por exemplo, como a escola deve contactar os pais, ou os pais a escola, que eu acho que ainda há ali alguma sensibilidade. Antes de partir para as entidades, quando há uma suspeita de abusos sexuais, aqui falaram, e muito bem, que o facto de haver uma proximidade entre a escola e a família que é importante, mas de facto como se fosse uma sugestão, por exemplo, não ter vergonha de falar com o professor que conheça, ou ao contrário, o professor deve, sei lá, alertar os pais ou os familiares.”

P24 – “Manual se calhar eu faria um mais só mesmo para o jogo, mais redutor e fazia um guia então com esta abordagem toda, mesmo que não estivesse relacionado com o jogo, acho que era importante haver um guia, com informações sobre esta temática.”

História infantil	Adequabilidade	P6 – “É uma história de ser interessante de ser explorada em qualquer idade, tem é de ser de acordo com a idade, estás a perceber? E de acordo com a compreensão das crianças.”
“Picos e Avelã à	Recetividade	P11 – “Tem muito a questão dos animais, que é um tema que lhes interessa e que ajuda, porque se for um tema que lhes interessa e que lhes chame a atenção, logo aí eles estão muito mais

descoberta da floresta do tesouro” (N=28)	<p>disponíveis para ouvir a história.”</p> <p>P16 – “achei os personagens interessantes, os nomes dos personagens também, e depois como queriam chegar ao que a criança podia sentir, eu achei isso muito interessante. Acho que a história está muito bem concebida.”</p> <p>P12 – “A história sim, pareceu-me clara, bastante interessante e bastante criativa. Adorei, gostei muito dos temas que introduziu de uma forma clara e um bocadinho perspicaz, achei diferente e gostei imenso.”</p> <p>P12 – “uma história comprida mas que tem poucas personagens, portanto, as crianças também não se perdiam nesse sentido, a diferenciação das cores também que dá aos caminhos...”</p> <p>P15 – “Sim, e se calhar às vezes não. Ou seja, poderá ser clara depois de ser contada, e trabalhada, se calhar, três, quatro ou cinco vezes, porque é como te digo, se calhar as crianças não estão suscetíveis deste tema e se calhar não percebem, ainda.”</p>
Extensão	<p>P2 – “Acho que sim, acho que eles já têm capacidade para ouvirem e reterem a história”</p> <p>P3 – “Acho que sim. Os 3 anos se calhar ainda são mais pequenos, mas começam a perceber”</p> <p>P14 – “Achei que a história era longa, de facto, mas nunca me passou pela cabeça contar a história do princípio ao fim.”</p> <p>P15 – “Há livros que têm mais páginas que isto.”</p> <p>P8 – “Tentar encurtar, encurtar um bocadinho os capítulos.”</p> <p>P16 – “O que eu acho da história é que é uma história longa. O que eu acho da história é que para crianças de 3 anos tem que ser, tem que levar uma voltinha. Desculpe a expressão. Porque acho que está muito longa para crianças de 3 anos. Eu acho que devia levar assim um jeitinho.</p>

Para 4 e 5 anos já acho perfeitamente exequível.”

P18 – “penso que para os 3 anos é um bocadinho extensa, e realmente tem de ser aqui um bocadinho a gerir a forma como vai trabalhar a história.”

P22 – “É grande. Seja para crianças de 3 anos isto terá que ser dividido, mas também é giro que pode ser feito pode episódios.”

P23 – “para se fazer perguntas, para ser explorada não pode ser tratada toda de uma só vez, tem que ser dividido, para haver realmente uma compreensão das crianças (...)”

Atividades

P14 – “Acho que tem perguntas, intervenções no meio, perguntas tipo e perguntas chave que são muito importantes e que fazem a ponte entre os personagens desta história e o eu. Que está sempre a confrontar”

P14 – “E acho que as perguntas são fundamentais, é evidente que começarmos a contar uma história deste tamanho, vamos fazendo todas estas paragens pelo meio, estarmos a semana inteira a contar a história já não se lembram do início, isto tem que ser contextualizado, podem ser usadas uma parte da interpretação da história, contrapondo com o eu, que eu me vejo no disto tudo, eu acho que sim.”

P15 – “E aquela parte que eu gosto, que é estas partes das perguntas que se lhes fazem a eles e que aí é que permite uma reflexão e de parar, de refletir e deles...”

P17 – “faz uma, uma ligação com o público, muito boa por causa das perguntas, das perguntas que vão fazendo ao longo do texto.”

P17 – “isso é giro porque cativa as crianças.”

P20 – “Sim. Duma forma geral. Houve umas coisas ou outras que eles não conseguiram

	<p>responder”</p> <p>P20 – “a parte dos caminhos eles conseguiram perceber, das brincadeiras. Também o que foi difícil para eles foi se alguém, quando aquela parte que alguém tem alguma brincadeira que eles não gostem, alguns sim, dos irmãos ou dos primos, também crianças que fazem coisas que eles não gostam. Há outros que não, que não souberam responder. (...) para eles o mais fácil foi as emoções, porque nós também damos aqui as emoções.”</p> <p>P20 – “Relativamente ao corpo deles, eles não, mesmo mais à frente que a história já é mais complicada, que é mais por aí, já não há respostas. Eles ouvem (...) mas aí já não há feedback.”</p> <p>P25 – “Por isso é que estão as perguntas aqui, no meio. Fazer ali uma certa, não é bem uma pausa, mas é, consolidar aquilo que falámos para depois partir para outro, para outra vertente.”</p>
Linguagem	<p>- P7 – “Eu acho que sim, está vocabulário fácil, não tem palavras muito diferentes daquelas que eles estão habituados nas histórias”</p> <p>P3 – “Acho que eles vão perceber, sim. Mas não é contado logo a história toda. Acho que tem de ser em partes”</p> <p>P13 – “duma foram geral está. Claro que depois cada criança é uma criança e pode eventualmente algum termo ou outro que elas podem não estar familiarizadas, pronto, e aí adaptar-se-ia, mas de uma forma geral acho que está ótimo.”</p> <p>P6 – “Não tem aqui palavras difíceis... Já tenho lido histórias para crianças com palavras difíceis que a gente tem que... Dizer pronto uma parecida.”</p> <p>P9 – “considero que mesmo este, a nível da história se houver alguma dificuldade de parte da criança, o adulto tem a capacidade de explicar pelas suas palavras e adequar o conteúdo àquilo</p>

que é desejável em termos de apresentação da história”

P16 – “Para 4 - 5 anos acho que sim, para 3 anos eu acho que isto tinha que ser um bocadinho resumido e até a linguagem ser ligeiramente modificada, que eles ainda são muito pequeninos”

P17 – “Mas eu acho que no geral está explícito, a questão da escrita para crianças é só, por exemplo, não te alongares muito nas frases. As frases não podem ser muito compridas. Não ter muitos verbos, por exemplo. Portanto, o mais simples possível que é para eles captarem as palavras e o sentido das frases.”

P22 - “Infantil o suficiente, mas também não demasiado infantilizado, uma linguagem acessível, mas também, pronto, com os termos corretos e sim, acho que está muito bem até a história.”

Alterações

P1 – “o final da história está muito ambíguo”

P1 – “Não há a explícita conversa que houve. Eu acho que era importante só um bocadinho mais, pois no decorrer de toda a história há uma sequência e depois ao fim eu acho que era importante eles contarem então ao castanheiro realmente o que é que aprenderam, o que era aquele tesouro. Eles falam aqui do tesouro realmente mas tu acabas, tu como adulto sim, mas a criança pode nem tirar...”

Sugestões

P8 – “se calhar tu tens meninos de 3 anos que ainda não sabem o significado de abusador”

P14 – “Aqui por exemplo, essa palavra achei-a adequada nesse contexto. Porquê? Estamos a falar de abuso, e não devemos ter medo de usar esse sinónimo, porque no fundo uma pessoa que abusa, é uma pessoa que se excede (...) eu achei até que era importante familiarizar as crianças com este tipo de palavra. Acho que enriquecia o vocabulário específico neste âmbito.”

P1 – “à exceção daquela parte do “Eles vivem no Castanheiro” e “Eles vivem nos caminhos”.”

P1 – “Liga-se à história por ligares os números mas ali um objetivo. Perceber o objetivo”

P1 – “o desenho da floresta... É assim, através do desenho consegue-se tirar, mas o... Tu pedes para desenhar a festa da floresta e eles são capazes de desenhar um... A árvore, a festa... Hum... Imagina se tu pedisses para desenhar... Imagina "Desenha a cara do Picos" ou "Se tu tivesses na festa como é que estava a tua cara? Como é que tu te sentias na festa?"”

P8 – “Sim, boa! E para terminar", porque é que tu não pões "E para acabar". Se calhar a palavra acabar para eles é mais perceptível... O terminar..."”

P4 – “Deviam dizer explicitamente "Que é o teu corpo". Haver uma conversa - não é de ouro mas é importante e temos de o proteger como um tesouro - temos de proteger e ninguém pode mexer, só nós porque apenas nós mandamos nele”

P20 – “Das emoções, a que eles não percebem, não têm noção é o nojo. Não conseguiram chegar lá. (...) tive que ir por outros caminhos, para eles tentarem perceber, mas não, eles diziam o lixo, e outras coisas, foram buscar outras coisas mas não chegaram ao nojo.”

P20 – “de outros toques, os toques de outras pessoas. Essa parte eles não conseguiram.”

Novas ideias

P12 – “para os mais pequeninos acho que seria uma história ao nível de figuras, teatral, de bonequinhos e especificar.”

P14 – “acho que é importante diversificar os materiais, tipo fantoches, essas personagens são passíveis de ser feitas com fantoches. Ou o programa já vir com eles feitos, ou o educador trabalhar em sala de aula, porque eu estou a pensar em crianças de 3 anos.”

P14 – “(...)poderia haver uma pergunta chave do tipo, o que é que cada um acha que tem de melhor em si? Qual é que é a sua riqueza.”

P14 – “nós poderemos abordar isto dentro das várias áreas de conteúdo do pré-escolar, podemos perfeitamente fazer um jogo matemático com o lançamento de um dado, em que há todo um percurso pela floresta, pode haver 2 dados, o dado das cores, que os caminhos têm cores, e o dado do número de passos que os animaizinhos têm que andar e consoante isso pode haver cartões que se eles vão, por exemplo, pelo caminho amarelo e encontram não sei o quê e têm que responder a perguntas, eu sei lá, coisas do género.”

P17 – “essa história deve ser levada como, porque é quase um projeto, e tipo, um projeto leva tempo e eles precisam de trabalhar muito, e de falar muito e de perceber muita coisa”

P17 – “Se tiver assim, tipo, uma calendarização, por exemplo, do género, esta semana leem este capítulo e fazem isto, tipo, para guiar o educador, isso tinha mais sentido, porque pode acontecer o erro de alguém querer abordar esse projeto e não conseguir saber como o fazer, não é, em tempo, e depois acaba por errar.”

P18 – “Avelã e o Picos não terem cor, no caminho deles, onde eles vivem.”

P19 – “a criança deve ter acesso ao visualizar um filme, por exemplo, onde está o esquilo, onde está isto, onde está uma floresta, pronto se não puder ir a esses espaços, pelo menos vivenciar os conceitos para depois tudo ser muito mais fácil.”

P21 – “eu até tinha posto aqui uma nota a dizer, ou por a cor branca, ou até no fim, naquela parte em que é o regresso e a festa, até dizerem que eles voltaram a casa pelo caminho colorido, porque vocês começam numa parte a dizer cansados mas felizes os dois amigos regressaram à clareira, até podem pôr que foram pelo caminho das 500 cores, sei lá não sei. Mas também não é por aí, porque não é o principal mas por aquele caminho, é só mesmo por assim mesmo para...”

O meu corpo (N=4)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P2 – “às vezes eles sabem o sítio das coisas, não sabem identificar no outro.”</p> <p>P23 – “eu acho que essa atividade é muito boa, é muito boa.”</p> <p>P2 – “Consegue fazer em tapete. Em grande grupo.”</p> <p>P7 – “com um grupo de 3 anos eu nunca punha mais de seis crianças.”</p> <p>P7 – “Miúdos de 5 anos...dava para fazer com 5 quase 6 anos, dava para fazer... Com mais miúdos, com uns 10.”</p> <p>P11 – “neste caso haver um grupo com 12 e um grupo com 13, se calhar, era demasiado.”</p> <p>P11 – “Acho que se fosse dividir o grupo de 25, ficavam muitas crianças em cada grupo. Portanto, fazia isso, ou dividia o grupo em quatro, (...) ou fazia a atividade duas vezes, para fazer com grupos distintos ou repetiria a atividade noutra altura, com as outras crianças.”</p> <p>P23 – “Portanto um-dois, três no máximo, e se calhar até já é de mais, é preciso darem-se mesmo muito bem.”</p> <p>P2 – “Sim, é resistente, o feltro é resistente e dá para repor no caso de estragar...”</p> <p>P7 – “Para 3 anos estava a pensar. 11 será bom para 5 anos, mas se calhar para....”</p> <p>P2 – “(...) em escola nós não usamos, nós dizemos pipi e pilinha... Não... Nos mais pequeninos não dizemos nem vagina, nem pénis, pronto, não temos esse hábito. Depois os mais velhos, já começam a usar os termos mais certos.”</p> <p>P2 – “Acho que sim, acho que está tudo muito explícito. O objetivo está muito bem delineado, é este.”</p>

	Alterações	<p>P2 – “se calhar reduzir...” (o número de peças do puzzle)</p> <p>P2 – “(...) em escola nós não usamos, nós dizemos pipi e pilinha... Não... Nos mais pequeninos não dizemos nem vagina, nem pénis, pronto, não temos esse hábito. Depois os mais velhos, já começam a usar os termos mais certos.”</p>
	Sugestões	<p>P2 – “estava a dizer que o puzzle ia ter menos peças, eles gostam muito de ter uma coisa com eles, eles vão participar, se fosse os tais puzzles de 11 peças, sendo eles 20 e tal, dava perfeitamente para ficar cada um com a sua peça, até ir pôr ou dois a dois, até ir pôr...”</p> <p>P11 – “ou reduzia o número de peças ou aumentava o tamanho, podia facilitar”</p>
	Novas ideias	-
Nível 2	Avaliação das atividades propostas	<p>-</p> <p>P2 – “Nós também damos muito isto quando estamos a dar as estações do ano, o que é que se veste nas estações do ano, eles têm uns bonecos, normalmente às vezes também estão despidos e eles vão vestindo.”</p> <p>P11 – “acho que eles conseguiriam fazer. Um grupo de 4 anos conseguiria identificar os sítios corretos de cada uma das partes... das peças de roupa, onde se coloca cada uma das peças”</p> <p>P2 – “divide-se em 4 grupos, mas acho mais difícil depois... Mas também é fazível.”</p> <p>P7 – “Arriscava-me a fazer também com se calhar com seis, depois depende...”</p> <p>P11 – “Acho que sim, acho que dividia o grupo em quatro, digamos assim, um fazia a figura masculina e outro grupo fazia feminina, por exemplo, depois vinham as outras crianças que tinham ficado de fora”</p> <p>P23 – “tem de ser com poucas, tem de ser com poucas sempre. Duas, três no máximo.”</p> <p>P7 – “As peças também de roupa com velcro, para colarem nas figuras, sim, ok”</p>

		<p>P11 – “São coisas que se usam facilmente, são figuras e velcro para aplicar as figuras no sítio correto. Acho que sim.”</p> <p>P7 – “Sim, parece-me que também está bem, sim está.”</p> <p>P23 – “Sim, eu acho que eu entendi.”</p>
	Alterações	P11 – “Provavelmente como eu dividir o grupo, a duração aumentava.”
	Novas ideias	P23 – “desenhinhos de cartolina e com as roupinhas ao lado com umas coisinhas que nós tínhamos de prender.”
	Sugestões	P23 – “Pode ser ajudada se calhar com algum material de fichas que possam ser depois fotocopiadas pela educadora. Por exemplo, lá está como eu estou a dizer, um menino e uma menina e com várias peçinhas de roupa que eles depois possam colar, que é só recortar, pôr cola e porem nos sítios certos. Pronto e vocês podem também tentar arranjar depois um material de apoio que vai complementar. Pode haver algumas fichinhas de apoio.”
	-	<p>P7 – “Isto aqui está engraçado, pares, faz toda a lógica, não é... Portanto o outro, não é?”</p> <p>P7 – “às vezes os miúdos de 4 mais miúdos com mais ou menos estimulação conseguem também, o outro, a relação, sim acho que sim.”</p>
Nível 3	Avaliação das atividades propostas	<p>P11 – “Sim, sim, acho que sim. Acho que são perguntas fáceis de responder, tendo em conta a idade das crianças. Acho que elas conseguiriam realizar a atividade sem problema.”</p> <p>P2 – “por mais que já consigam fazer isto mais ou menos sozinhos eles precisam de apoio, eles precisam de ajuda, porque o outro não se pode mexer, tem que haver um controle da pessoa que está a ser desenhada, por isso para um adulto não mais de seis... Seis, sete, oito”</p> <p>P11 – “Se calhar ao meio (...) porque lá está, porque os grupos de três-quatro são muito</p>

grandes, não é, 25 crianças, depois para a questão da discussão se calhar dividiria ao meio.”

P23 – “quando são este tipo de atividades por grupos etários, a atividade mais difícil normalmente são os grupos de 5 anos a fazer, depois as dos 4 e as dos 3 tem de ser uma atividade mais simples, porque se misturo 5 com 4 e 3 os de 5 vão para a frente e os de 3 depois não conseguem.”

P2 – “acho que qualquer escola tem, mesmo que não tenha papel de cenário tem papéis... (...) quando não têm, têm cartazes, sítios onde uma criança cabe deitada e daria sempre. E tem canetas e tem lápis e tem... Isso a nível dos materiais não estão a dizer nada que não faça parte do economato duma escola.”

P11 – “nós por acaso aqui não usamos papel de cenário, mas temos outdoors, ou seja pedimos à câmara e eles sempre que tiram os outdoors das publicidades dão-nos alguns, portanto nós usamos o verso do outdoor e dava. Portanto acho que mesmo sem os materiais que estão aqui referidos dá para adaptar.”

P2 – “Acho que sim, acho que para 6 anos é muito explícito”

Alterações

-

Sugestões

Novas ideias

P23 – “depois pode-se usar vários tipos de material para enfeitar. O cabelo pode ser de lã, os olhos podem ser umas tampinhas...”

Bons toques, maus toques (N=4)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P6 – “Está. Porque há certos toques que eles vão identificar logo.”</p> <p>P18 – “mesmo os de 5 anos têm alguma dificuldade nos sons agudos e graves, pelo menos eu sinto isso (...) o educador fazer um som, mas acho que isso também é ajustado”</p> <p>P18 – “Acho que eles depois conseguem, a atividade em si conseguem fazer.”</p> <p>P3 – “Se forem 14 crianças, fazer metade, metade; porque depois uns começam a dispersar...”</p> <p>P15 – “a não ser que seja um grupo muito bom de crianças, mas eu acho que não mais de seis. Eu acho que quatro - cinco, dependendo das crianças. Se forem crianças que saibam falar, e participar, e pensem, e que estejam com atenção.”</p> <p>P18 – “Dá para fazer em grande grupo.”</p> <p>P18 – “Acho que sim, são coisas que eles gostam. Visivelmente são grandes e eles gostam de tocar e mexer e acho que sim. Tem de ser sempre coisas visíveis, e eles aqui, pronto, têm o puzzle, depois têm a mãozinha de velcro, também, e eles gostam de, de fazer. Depois aqui a parte do som, também trabalha a parte auditiva e eles ficam sempre mais motivados, mais implicados, estando também com vários sentidos ali a funcionar.”</p> <p>P3 – “o objetivo principal é aquele.”</p> <p>P18 – “Sim percebi perfeitamente, sim.”</p>
	Sugestões	Alterações	<p>P6 – “Penso só que nos 3 anos eles são capazes de não verbalizar o que é que aquilo faz sentir. Porque é mais fácil dizer "côcegas" do que dizer ou que não gostou...”</p>

	Novas ideias	P3 – “Os bons toques podíamos nós fazer, não é? A eles, que é para eles também perceberem o que é que não se pode fazer. Para não ser só na imagem, para também terem a perceção do que é que se pode ou não fazer”
	-	P6 – “a criança tem de perceber que mesmo ao ser abordada há coisas que não são tão agradáveis. Não são tão agradáveis, nem são de deixar ou permitir que ela tem o direito dela de dizer que não ou de mostrar que não gosta.” P3 – “porque os miúdos agora já começam a ser um bocadinho agitados, dá para fazer com todos, mas senão também é bom sempre, nem que se divida em dois dias e faça-se um grupo num dia e outro noutra” P6 – “para ser mais trabalhadinho acho que preferia mesmo fazer com o grupo mais reduzido.” P15 – “eu não passo dos quatro. Eu acho que quatro é um bom grupinho.” P18 – “as crianças podem fazer em grande grupo.” P3 – “quanto menos materiais melhor.” P15 – “Acho que sim. Não sei, eu às vezes sou um bocado contra estas coisas dos sinais verdes e vermelhos, faz-me lembrar um bocado os mapas de comportamento. E eu detesto isso. Acho que isso não faz muito sentido.” P15 – “tem que ser trabalhado. Temos que especificar muito bem, e explicar, porque é que não pode abraçar com força. Puxar as asas tudo bem, acho que eles vão compreender, porque pode magoar mesmo, não é. E o abraçar com força também, mas...” P18 – “o objetivo está bem explicado, a descrição também”

Nível 2
Avaliação
das
atividades
propostas

<p>Sugestões</p>	<p>Alterações P15 – “tentar explicar um bocadinho melhor que uma vez (...) uma vez não é grave, pode não ser grave, porque é um aperto, um abraço com força, mas se for repetido muitas vezes, vamos para um tipo bullying, não é (...) esse bullying e esse abuso pode levar depois a que haja uma intromissão tão grande que possa levar a outras coisas mais graves depois.”</p>
<p>Novas ideias</p>	<p>-</p>
<p>Nível 3</p> <p>Avaliação das atividades propostas</p>	<p>- P3 – “Acho que sim, acho que eles vão perceber o que se quer daqui”</p> <p>P6 – “Não e mesmo as pequeninas.”</p> <p>P18 – “realmente, pronto, tem umas direcionadas mesmo para a temática, não é. E outras, pronto, também estão mal, mas aqui dá para eles também distinguirem um bocadinho e falarem sobre a ação e corrigir. Lá está, e dizerem o que é que está bem, e dizer o que é que estaria bem. Não é o que é que estaria certo.”</p> <p>P18 – “que realmente adequa-se muito mais a estes grupos mais velhinhos”</p> <p>P3 – “Sendo um grupo de mais velhos se calhar com todos.”</p> <p>P6 – “Nós geralmente é como eu te digo, há coisas que quando eu preciso trabalho, tenho que procurar no individual, sem que eles oiçam as respostas dos outros, porque senão a criança também tem tendência a responder o que o outro diz.”</p> <p>P6 – “imagens erradas e aqui um bocadinho para se detetar o erro, identificar com a criança para ver a perceção de que ele teve esse erro, sem dúvida que individual é o ideal.”</p> <p>P6 – “Depois podemos fazer até no grande grupo. Mas primeiro ouvir a opinião deles...”</p> <p>P15 – “Com quatro também. Se quisermos que eles conversem e falem uns com os outros, é mesmo, eu acho que o grupo pequeno é que é o grupo ideal.”</p>

		P18 – “sendo em grande grupo eles também iriam beneficiar mais porque iam partilhar”
		P15 – “Sim, menor não.”
		P18 – “Sim, eles gostam, tem de ter sempre a parte visual”
	Alterações	P6 – “Aqui esta podiam não ir logo, depende do sítio, se fosse mesmo na pilinha ou no pipi já eram capazes de falar, só aqui a baixo são capazes de ver mal.”
Sugestões	Novas ideias	P3 – “podíamos nós dizer “Então e vocês acham que a raposa está a espreitar atrás da árvore, o avelã deve estar vestido ou despido? E nós devemos ir para a rua vestidos ou despidos?” Já podemos entrar por outro jogo também para eles perceberem melhor”

Emoções (N=4)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P5 – “por exemplo, o nojo e a raiva, se calhar é mais difícil deles perceberem, não sei... Ou confundirem às vezes a raiva com a tristeza”</p> <p>P14 – “também é uma coisa muito interessante, porque tem as seis faces, as cinco emoções e depois tem uma parte de interrogação. Portanto, já havendo um dado, e eu não sabia que havia um dado, acho que sim, acho que é variar as estratégias. Acho que sim.”</p> <p>P5 – “6 crianças, no máximo. Se for no início do ano até acho que menos, mas também acho que no início do ano é muito cedo para fazer este tipo de coisas.”</p> <p>P14 – “(...) Portanto os nossos grupos têm cerca de 23 crianças, oito crianças, mais ou menos, no máximo. Pequenos grupos. Oito-seis crianças, à volta disso.”</p> <p>P24 – “dividir o grupo, faço grupos mais pequenos, talvez de cinco – seis crianças e depois vamos rodando e depois acabamos por apresentar a todos, fazer um grande grupo”</p> <p>P9 – “Temos de ter o cuidado de a imagem não suscitar dúvidas”</p> <p>P14 – “mais uma vez acho a questão da roleta interessante porque já me falou aí que vai haver um dado insuflável, porque isto sendo seis também se pode fazer com um dado.”</p> <p>P9 – “o facto de ter a possibilidade, não só se cingir a si próprio, mas projetar no outro, pode dar mais facilidades a que seja inibido de poder revelar aqui, fazendo essa transposição.”</p> <p>P14 – “Sim, sim, sim. Sim, e acho que estas perguntas chave, vão estando pelo meio dos materiais, acho que são muito orientadoras.”</p>
			Sugestões

	Novas ideias	<p>P5 – “Acho que convém nós primeiro, ou alguns darem os exemplos, ou nós darmos exemplos, mas sem darmos muitos exemplos, porque depois eles pegam nos nossos exemplos quando estiverem a responder à pergunta.”</p> <p>P14 – “Outra coisa interessante para trabalhar as emoções, não precisa de ser a roleta, pode haver uma cabeça que se possa colocar em velcros os olhos, as expressões, as rugas, os olhos, o nariz, a boca, a parte das expressões, que se pode manipular e colar, e eles montarem.”</p>
	-	<p>P5 – “4 anos? Faz 4. Aos 3 anos, lá está, há uns que conseguiriam fazer.”</p> <p>P14 – “Sem dúvida que o grau de dificuldade é superior.”</p> <p>P5 – “dependendo do tempo que queríamos demorar a cada criança, tipo, seis de cada dia, ou coisa assim do género, mais ou menos, podemos fazer a mímica e podemos falar”</p> <p>P14 – “Com a turma toda. O grupo todo, sim. O grupo a assistir e, pronto, o primeiro a adivinhar, vai trocando, não é? A turma toda, mas não durante muito tempo (...)”</p> <p>P24 – “Eu acho que matéria os grupos entre cinco – seis.”</p> <p>P5 – “Não, acho que não.”</p> <p>P24 – “Pode ser menos pode ser mais. Não é obrigatoriamente, é só, de resto não, acho que está, acho que está, acho que está bem explicado”</p>
Nível 2	Avaliação das atividades propostas	
	Alterações	<p>P5 – “não sei se a mímica não é mais difícil que a estátua, porque a estátua é uma coisa estanque, não é necessário tanto envolvimento e tanta exposição da criança, apesar de ela estar ali parada e toda a gente estar a olhar para ela, é mais fácil do que fazer mímica.”</p> <p>P9 – “Esta questão desta identificação parece-me a mim mais simples do que a questão relacionada com a mímica, que aí já pressupõe uma exposição não só física (...)”</p>
	Sugestões	

	Novas ideias	<p>P5 – “não precisa de ser todos os dias (...) apontarem, que os de 4 anos já sabem apontar quem é que já fez ou não fez.”</p> <p>P9 – “se a criança já está disponível para verbalizar, ou para demonstrar através da mímica essa situação, aqui o educador deve ter um papel fundamental na realização dessa mesma mímica conjuntamente com a criança, não só a vai por à vontade, não é, como acaba por ser cúmplice e a criança não se sente tão sozinha”</p>
	-	<p>P5 – “Eu acho que esta até os 3 anos, se for, lá está, bem explicada e se calhar se tirarmos estas 2 aqui que são mais difíceis. A vergonha até acho que eles facilmente. A culpa é que eu acho que eles não vão perceber muito bem o que é que será a culpa, para os 3 - 4, os 4 anos depende também. Mas acho que até os 3 anos conseguiam perceber isto.”</p> <p>P14 – “Eu acho que estas são adequadas, porque isto é um nível três. Acho que sim.”</p> <p>P5 – “Mas os 25 não, seria um exagero, mas se calhar metade do grupo não havia problema. E depois como não é mímica é mais fácil, eles pensam 5 segundos: eu vou ser um passarinho feliz e fazem, ficam em estátua.”</p> <p>P14 – “Com o grupo todo, também. Era um debate, era uma aula assim.”</p> <p>P24 – “dava para fazer em grande grupo (...) também é um bocadinho o arrumar”</p> <p>P24 – “Sim, se eles tivessem os símbolos relacionados com a emoção sim.”</p> <p>P5 – “Eu fiquei ainda sem perceber... “As crianças devem através da mímica fazer de conta que são estátuas para com o seu corpo fazerem de conta que estão a expressar a emoção que o animal estaria a sentir”... esta frase é assim um bocadinho confusa.”</p>
Nível 3	Avaliação das atividades propostas	

	<p>Alterações</p> <p>P5 – “não sei se a mímica não é mais difícil que a estátua, porque a estátua é uma coisa estanque, não é necessário tanto envolvimento e tanta exposição da criança, apesar de ela estar ali parada e toda a gente estar a olhar para ela, é mais fácil do que fazer mímica.”</p> <p>P9 – “Não significará concretamente que é uma questão de vergonha, pode ser uma questão de honestidade. O não estar a mentir.”</p> <p>P9 – “em relação à questão da culpa. Se o tocas bateu com a cabeça de propósito no armário, ele pode-se sentir culpado. Se for sem querer, poderá não existir essa culpa. (...)”</p> <p>P14 – “Pode haver uns cartões com imagens, com a ação que queremos, que retrata a emoção que queremos abordar. E a criança faz uma interpretação ou faz uma leitura das imagens, e descreve a imagem. Em vez de se dizer uma frase”</p>
<p>Sugestões</p>	<p>P24 – “tem uma conotação assim mais, não, sei, mais negativa. (...)Tem mais a ver com repulsa, não tentarmos entender a própria emoção e sentirmos alguma repulsa, não é? E isso eu não costumo desenvolver, trabalhar muito esta emoção do nojo.”</p> <p>P24 – “eles, às vezes, também se podem apoderar dela e às vezes utilizá-la duma forma negativa com os outros, não sei se me estou a explicar, mas enquanto as outras têm mais a ver connosco próprio, esta do nojo tem mais a ver com aquilo que o outro pode transmitir.”</p>
	<hr/> <p>Novas ideias</p> <p>P5 – “Acho que é importante fazermos também uma introdução, fazermos nós adultos, tipo, um exemplo, porque acho que se calhar eles não vão perceber logo.”</p> <p>P5 – “eles têm tipo máscaras” (referindo-se a outro jogo)</p> <p>P14 – “Situações futuras, onde estamos em pequenos grupos e vamos pensar em situações que nos fizeram sentir medo, ou até fazer um desenho, sei lá. E depois expor”</p> <hr/>

Segredos Bons, Segredos Maus (N=3)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P19 – “perante isto teria que fazer eu própria uma planificação, da própria atividade.”</p> <p>P20 – “Esta foi a atividade que eu achei assim para o grupo e para a faixa etária, que era a mais, está simples e está concisa. Sim.”</p> <p>P19 – “É aqui umas seis, não sei? Isto com miúdos faladores, são sempre muito faladores, não sei, mas acho que umas seis crianças provavelmente poderia ser viável.”</p> <p>P20 – “acabava por fazer, se calhar, com duas, porque depois muito mais eles repetem-se. É só por aí. E então para serem mais, não é sinceros, porque eles são sinceros na mesma, mas serem mais objetivos, ou para participarem tinha que ser assim.”</p> <p>P22 – “em grupos pequenos, eu digo assim três ou quatro meninos”</p> <p>P19 – “Acho que eles são de fácil acesso.”</p> <p>P19 – “Aquele tamanho A5 acho que é um tamanho muito pequeno para crianças de 3 anos.”</p> <p>P19 – “A descrição da atividade está em condições, está boa.”</p> <p>P22 – “algumas das frases são muito completas, para crianças pequeninas, por exemplo “O amigo da família da picos disse que queria dar um beijo na boca”, pronto, um amigo da família da picos, pronto é ali um bocadinho, às vezes não sei se os mais pequeninos não se podem...”</p>
			Alterações

distribui-se os copos pelas crianças, segundo momento - está a perceber? Fasear a implementação. Uma coisa é descrever a atividade, outra coisa é fasear a implementação da atividade. Por isso, eu provavelmente punha o título, que é a atividade nº1 telefone, materiais, objetivo, materiais necessários, tempo de duração e depois a descrição da atividade e a fase de implementação, e o que vai avaliar a atividade.”

P19 – “atividade tem sempre um objetivo, depois é assim a descrição da atividade, percebe, é, vocês aqui na descrição da atividade têm aspetos estruturais e aspetos pedagógicos. Têm aqui uma miscelânea. Estruturais e pedagógicos. Ora bem ou se fala dos recursos, não é, os recursos, os recursos que trás... E depois fala-se das fases de implementação da atividade.”

P19 – “Aquele tamanho A5 acho que é um tamanho muito pequeno para crianças de 3 anos.”

P22 – “Estava a pensar se não seria também interessante, por exemplo, começar por ilustrar.”

Novas ideias **P19** – “provavelmente fazia um telefone com as crianças, antes (...) e depois de fazer um telefone com a expressão plástica fazia a exploração do telefone, para que é que serve, como é que se fala, e tal. E depois a proposta”

P19 – “fases de implementação e a forma como se vai avaliar. O processo. se a criança esteve atenta, se não esteve atenta, se esteve moti..., depois aqui até podia ser com cruzinhas ou com carinhas ou qualquer coisa para ser de rápido preenchimento para a própria educadora. Ou seja, ter a atividade, a proposta da atividade, mas ter um verso aonde estivesse também à educadora onde pudesse fazer um acompanhamento do processo que está a ser implementado.”

P22 – “eles próprios a começarem por distinguir ou por poderem dizer quais são os segredos, cada um dizer um segredo bom, um segredo mau e depois até o grupo ajudar a classificar”

Nível 2	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P19 – “Eu acho que é viável de ser concretizada.”</p> <p>P20 – “Só porque eles não chegavam muito bem, não sei se através desta atividade eles iam chegar ao que é que era o segredo bom ou mau.”</p> <p>P19 – “Aqui o número de crianças acho que pode ter mais crianças. (...) umas 15.”</p> <p>P20 – “Não, não era só, ia um de cada vez, o fio tinha, eles brincavam. Tínhamos mais mas como o objetivo não era, era eles brincarem... Eu acho que até tínhamos 2. Mas eles brincavam, um dum lado e o outro do outro e iam falando.”</p> <p>P22 – “grupos maiores, ou metade da turma ou, se calhar numa primeira fase até grupos de 6 – 7”</p> <p>P20 – “Sim, sim, isso é fácil.”</p> <p>P19 – “As frases são melhores do que estas que eu tenho aqui.”</p>
		Alterações	<p>P19 – “O objetivo desta atividade é... Eu acho que é... Põe-se o objetivo. Não vale a pena por muito mais palavras. Ensinar as crianças que etc”</p>
		Sugestões	<p>P22 – “Podiam era por exemplo, dizerem os segredos bons nos copos e os segredos maus a toda a gente, ao grupo todo. O sentido, não é, dos segredos maus serem divulgados a toda a gente e os segredos bons serem contados àquelas pessoas em quem mais confiamos.”</p>
		Novas ideias	<p>P20 – “Mas sim, ou com a carta sim, ou se calhar através de uns fantoches.”</p>
Nível 3	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P20 – “É assim, a atividade em si, é assim, também acho interessante. Pronto, porque, como temos a imagem”</p> <p>P20 – “pela descrição acho que sim, que iria resultar. Era o que me faltava era o visual, mas acho que sim, que é uma atividade que eles também conseguiam fazer com facilidade.”</p>

P20 – “eu vou sempre com grupos pequeninos.”

P20 – “Eu faço um ou dois. Porque para eu conseguir chegar lá para eles também me responderem. É só por aí.”

P22 – “por exemplo 3 - 4 ou no máximo 6. E já é muito. No máximo 6.”

P19 – “Se tiver esses instrumentos já é uma boa ideia. Acho que está operacional”

P20 – “Eu acho que se calhar tinha que trabalhar um bocadinho primeiro os sinais de alerta.”

P22 – “Sim, acho que são, bastante práticos, acho que sim.”

Alterações **P19** – “Deve ter, aquilo que eu dizia, viver com o corpo, viver com os objetos e o registo. Eu acho que todas as atividades deviam ter também não só esta vivência, mas no finalizar com um registo, que pode ser um desenho, que pode ser a construção de um mural, pode ser por etapas. Ter algo que permitisse chegar sempre à criança...”

P22 – “Isso dos sinais de alerta não está realmente bem explicado aqui.”

P22 – “Não serão duas coisas assim complexas? Fazer na mesma atividade? Podiam ser duas”

Sugestões Novas ideias **P22** – “começar por exemplo por identificar os sinais de alerta, porque assim já lhes permite mesmo ficar... Sim, sim mas por exemplo ir por aí e depois numa segunda fase associar então às emoções e falar das emoções, porque se não parece-me ali falar de, não é, estamos ali a trabalhar duas coisas diferentes”

P22 – “Eu não sei eu pelo menos se visse ali adulto homem a levar alguma criança no wc da escola se calhar eles iam assumir isso como um segredo mau, ou negativo.

P22 – “Acho que era bom pensar sobre isso e se calhar até fazer as duas imagens, quem sabe.”

Dizer sim, dizer não (N=4)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P10 – “Depois o que faz sentido é a discussão que há em torno disto, só isto não é nada.”</p> <p>P25 – “E eles vão levantar a mão verde ou a mão vermelha, que são as cores que nós normalmente utilizamos nos semáforos, e nos semáforos do comportamento também. Pronto, aqui o vermelho é uma coisa que não se deve fazer e que o verde sim. (...)”</p> <p>P1 – “divides a sala ao meio com idades heterogéneas e o outro grupo ou vai para o recreio, depois trocas, ou dividires por idades mesmo, que eu acho que não seria tão rentável os mais pequeninos e depois os maiorzinhos, mas há educadoras que optam assim.”</p> <p>P8 – “Três-quatro no máximo.”</p> <p>P25 – “se calhar faria ali 10-10.”</p> <p>P8 – “Eles têm, eles os miúdos, os pequenitos, eles fazem, estou-me a lembrar que isso é muito utilizado pelos educadores, pelos auxiliares, pelos monitores, em saídas de exterior. (...)”</p> <p>P1 – “Não, está claro. Objetivos eles não estão aqui traçados o objetivo da atividade mas para um pai... Acaba por ser... Para nós profissionais acabamos por tirar sempre o objetivo por trás, por tanto também não é necessário estar explícito (...) Para uma primeira atividade muito simples.”</p>
		Alterações	Sugestões

	Novas ideias	<p>P1 – “hoje em dia os grupos são cada vez mais heterogéneos, é pores, fazeres por exemplo, mini-grupos - 2 a 2 ou 3 a 3 - e misturares as idades, e elas ajudam-se muito.”</p> <p>P1 – “Há grupos em que tu podes adaptar. Um balão... Podes adaptar... Então está aqui a corda, "Quem é 'Sim' vai para aquele lado da corda"... "A sala está dividida ao meio, quem acha 'Sim' vai para aquele lado de lá".”</p> <p>P8 – “A utilização desta sinalética tinha de ser muito bem explicada. Eles tinham de entender muito bem. (...) Tinha de fazer um ensaio com outra história, fora deste tema.”</p> <p>P10 – “o sinal vermelho é ótimo mas o "não gosto", "magoaste-me", "não me sinto bem", também podem ser outras expressões... Podem haver expressões chave em que eles percebem o que são situações das quais devem expressar que não estão bem, que se devem defender delas...”</p>
Nível 2	Avaliação das atividades propostas	<p>- P8 – “Anda à volta da questão do dinheiro, anda à volta dos materiais que normalmente são utilizados como recompensa, é o material, é o dinheiro, são as guloseimas, são a roupa, o calçado, os passeios, os animais, que eles adoram. Eu acho que os exemplos estão ótimos. (...)”</p> <p>P25 – “E isto depois também depende muito das vivências de cada um, porque isto pode acontecer com alguns e eles dizerem sempre que sim porque estão habituados a que isso aconteça e não lhes acontece nada de mal, porque são pessoas de confiança”</p> <p>P1 – “Sim, estou a dizer. Metade do grupo sim.”</p> <p>P10 – “A outra disse cinco, não foi? Acho que sim.”</p> <p>P10 – “eu acho que esta aguentaria mais miúdos do que a primeira...”</p> <p>P25 – “(...) dentro daquele grupo de 10, se calhar, fazer aqui alguma distinção, fazer um pouco mais pequeno, porque lá está, se vamos...”</p>

		<p>P10 – “a descrição para um educador é: "Coloca-se as crianças desta forma, diz-se não sei quê". Aqui "é apresentada uma determinada situação"... Não sei explicar, normalmente é mais... como se fosse um jogo. Eu acho que devia ser mais a descrever o que fazer naquele momento. O "determinada situação problema" não é exatamente o que se está a dizer.”</p>	
	Alterações	<p>P1 – “A parte do dinheiro eles não valorizam muito o dinheiro com estas idades.”</p> <p>P1 – “Sim, pelo menos mais uma ou duas.”</p> <p>P10 – “a descrição para um educador é: "Coloca-se as crianças desta forma, diz-se não sei quê". Aqui "é apresentada uma determinada situação"... Não sei explicar, normalmente é mais... como se fosse um jogo. Eu acho que devia ser mais a descrever o que fazer naquele momento. O "determinada situação problema" não é exatamente o que se está a dizer.”</p>	
	Sugestões		
	Novas ideias	<p>P1 – “nem que houvesse imagina o jogo na escola, e houvesse a sacola que vai para casa todas as semanas ou todos os dias com o caderninho, porque nós fazemos muito isso”</p> <p>P8 – “Olha queres ir ali para a minha casa lanchar?”</p> <p>P8 – “Estou-me a lembrar de outra, para miúdos mais crescidos que já estão habituados aos <i>tablets</i>, aos jogos de telemóvel, que imagina que os pais não têm ou não permitem que... (...)”</p>	
Nível 3	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P10 – “Sim, para eles saberem como é que resolvem perante a vivência direta de uma situação.”</p> <p>P25 – “Várias interpretações. E há umas que vão dizer que o urso precisa de comer, e outros que dizem que as abelhinhas coitadinhas fartaram-se de trabalhar e também têm que defender o que é seu. Pronto. Esta história, não é? Mas sim, é por as crianças em situações que é preciso no dia a dia, é a vida, e precisarem de estar preparadas para estas coisas.”</p>

	<p>P10 – “Esta até podiam ser vários grupos. Eles podiam até o desenho e a solução em grupo, podia até haver... Quer dizer, podia haver um grupo de três que funcionava como se fosse um e que dali surgia a resolução daquele problema encontrado em conjunto pelas três ou quatro crianças, para eles também não entrarem em bloqueio.”</p> <p>P25 – “não sei se poderia ler a história a todos igual, eventualmente, mas é uma coisa para pensar. Tinha que tentar primeiro. De acordo com o grupo, depende. Mas geralmente quando queremos umas respostas assim mais pessoais tem que ser feito um trabalho individual.”</p> <p>P25 – “Sim, sim, isso para nós é super fácil. É super fácil e eles vão buscar, aliás eles sabem onde é que estão os materiais, vão à procura, tiram, põem”</p> <p>P25 – “Sim, é muito fácil.”</p>
	<hr/>
	<p>Alterações -</p>
	<hr/>
Sugestões	<p>Novas ideias P1 – “pegares em metade do grupo ou no grupo todo e fazes grupos de três ou de quatro e cada um fica com uma parte da história e depois ao fim desenham todos e escolhem todos final para a atividade fazer aqui.. Mas se cada um contribuir, depois podes fazer o grande livro da sala”</p> <p>P8 – “Um pedido, estou a imaginar, eles são aliciados para estar sozinhos com um adulto, e que eles faz um pedido que para eles é completamente estranho, do género, mexer nas calças, tirar as calças, baixar as calças, tocar, ou o pedido ser no sentido, olha baixa lá as calcinhas na na na, ou toca aqui toca ali.”</p>

Pedir Ajuda (N=3)	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Nível 1	Avaliação das atividades propostas	-	<p>P13 – “acho interessante a questão do trevo. Não dizerem só: olha desenha-me aí quatro pessoas. Acho engraçado, fazerem esta associação.”</p> <p>P17 – “se tu disseres a uma criança de 3 anos em quem confias ele vai ficar a olhar para ti, com a boca aberta, e do género, o que é que ela está a dizer? Portanto a expressão, a definição do confiar, tem de ser explícito para eles, eles podem achar que a mãe e o pai têm de fazer parte de, provavelmente vão achar isso mesmo que lhe aconteça alguma coisa, que haja alguma coisa por de trás disso, não sei se é explícito o suficiente para eles”</p> <p>P4 – “três ou quatro numa mesa com o adulto, para ir conseguindo orientar os desenhos e perceber "Então e este é quem? Então..." porque senão não vão sair os desenhos com essa intencionalidade.”</p> <p>P13 – “Dividia, fazia talvez uns grupinhos, sete - oito, para conseguir estar assim em cima”</p> <p>P17 – “dá para fazeres, se quiseres com 20 ou 20 e tal de uma vez, depende da idade. Se estivermos a falar de crianças de 5 anos, consegues por 20 crianças numa mesa sentadinhas”</p> <p>P17 – “Talvez menos, talvez, sei lá, umas 10.” (Pergunta “E se tiveres a falar de 3 anos, por exemplo?”)</p> <p>P17 – “Sim, é muito fácil fazer, sim.”</p>
		Alterações	<p>P4 – “eu punha pessoas... Porque pode ser dúbio. Eu quando li isto à partida eu pensei a (nome) é a minie, a (nome) é o tigre, o (nome) é o bé, pensei... Pensei noutras figuras.”</p>
	Sugestões		

	Novas ideias	<p>P4 – “Acho que pode levar para casa, pode.. Guardar e levar. Não sei, haver alguma dinâmica em que se guarda num sítio e fica lá guardadinho para se quiser ir lá espreitar”</p> <p>P4 – “Esta e esta se calhar estão um bocadinho ao contrário (aponta para o nível um e dois) na medida em que aqui estamos a pedir para pensar em quatro pessoas e é mais fácil primeiro pensar numa.”</p> <p>P17 – “a definição do confiar, tem de ser explícito para eles”</p>
Nível 2	Avaliação das atividades propostas	<p>-</p> <p>P4 – “Acho que não, acho que ficam muito perdidos.”</p> <p>P13 – “Sim, sim, nada de loppings, nem nada dessas coisas. Ok. Sim, acho engraçado.”</p> <p>P17 – “mais fácil e é mais prático, tudo o que seja prático para eles é mais fácil de entender.”</p> <p>P4 – “Já fazia com um grupo maior, se tivesse o dois adultos. Tipo... Fazia todos até sentadinhos à espera. Um de cada vez no labirinto, mas mal o outro chegou, o segundo já está a partir. Se tiver um adulto aqui e ou outro ao longo do labirinto.”</p> <p>P13 – “Se calhar também sete - oito. Sim, lá está. Mesa redonda, a malta toda aqui ao pé de mim a fazer, sim, sim.”</p> <p>P17 – “talvez seis-sete.”</p> <p>P4 – “Fazer isto num jogo físico, fazer um caminho no chão, vários caminhos... Desenhar um labirinto no chão, com giz.”</p> <p>P13 – “Acho engraçado. Sim. Uma ficha, ok, com o labirinto já lá e depois as canetas e lápis.”</p> <p>P13 – “Sim, está. Está.”</p>

	Alterações	<p>P4 – “Acho que não, acho que ficam muito perdidos.”</p> <p>P4 – “Podem fazer quatro labirintos, mas num mesmo labirinto, acho que não.”</p> <p>P4 – “Tem de escolher uma pessoa aqui, porque senão é uma confusão.”</p> <p>P4 – “Esta e esta se calhar estão um bocadinho ao contrário (aponta para o nível um e dois) na medida em que aqui estamos a pedir para pensar em quatro pessoas e é mais fácil primeiro pensar numa.”</p>
Sugestões	Novas ideias	<p>P4 – “Fazer isto num jogo físico, fazer um caminho no chão, vários caminhos... Desenhar um labirinto no chão, com giz.”</p> <p>P4 – “E a pessoa está lá ao fundo... E terem de percorrer mesmo o caminho, porque senão... Percorrer o caminho a sério.”</p> <p>P13 – “E o que é que ia estar no início do labirinto? Ia haver alguma coisa, alguma imagem? A fotografia dela? Ia haver alguma coisa? Um ponto de partida?”</p> <p>P13 – “um ponto de partida. De onde ela vai sair. Alguma coisa que a identifique para sair para as pessoas em quem tenha confiança.”</p>
Nível 3	Avaliação das atividades propostas	<p>-</p> <p>P4 – “um miúdo de 3 anos não encontra o caminho no labirinto.”</p> <p>P13 – “Exatamente, está tudo numa folha, exatamente, sim”</p> <p>P17 – “Sim, claro, porque isso é o passo à frente para os ajudar, se tiverem algum problema.”</p> <p>P4 – “aqui já fazia com todos ou depende se forem 25, fazia em dois grupos, dividia a meio.”</p> <p>P13 – “Também, sim também” (igual à atividade anterior)</p> <p>P17 – “Umas cinco ou seis, no máximo, talvez.”</p> <p>P17 – “É mais fácil para eles perceberem.”</p>

Sugestões	Alterações	<p>P4 – “Fazia-me mais sentido se isto fosse um jogo físico, de ir e o stop é para parar,.. Três símbolos... Os símbolos estarem na parede... Sim.”</p> <p>P13 – “E esta aqui, se calhar até fariam, os mais pequeninos, comparando esta, a do labirinto e esta, talvez os mais, bem, pois se são mais atentos ou não, mas pronto, eu estou aqui a ver alguns mais pequeninos conseguiriam fazer melhor esta do que esta.”</p> <p>P13 – “Porque eles se tiverem uma referência, não é, estão a ver aqui uma coisa. Têm esta referência, então é mais fácil eles irem procurar, cá dentro, onde é que está essa referência.”</p>
	Novas ideias	<p>P4 – “Os símbolos estarem na parede ou estar uma pessoa, estar um boneco ou estar um desenho de uma pessoa. (...) só a silhueta de uma pessoa e é para contar e vai para ali, vai para aquela pessoa.”</p> <p>P4 – “se isto também fosse um jogo físico já fazia. Uma corrida de obstáculos, um caminho assim. E ir à procura.” (as crianças de 3 anos)</p>

Atividades	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
<p>Integradoras Finais (N=3)</p>	<p>Avaliação das atividades propostas</p>	<p>-</p>	<p>P12 – “quantos-queres... Vocês têm que diferenciar as idades, os 5/6 conseguem fazer isto, é dobragens portanto eles vão fazer. Agora, três/quatro já temos que os ter feitos e desenhados, portanto... Mas o movimento de... Eles facilmente uns aos outros faziam esse tipo de...”</p> <p>P16 – “Eu vou ser sincera, a atividade eu acho que é exequível mas eu por exemplo teria que pedir algumas ajudas com esta história dos diferentes tipos de toque.”</p> <p>P16 – “acho que esta segunda versão é muito, tem uma diferença enorme da primeira.”</p> <p>P12 – “Ai umas quatro ou cinco aqui numa mesa redonda. Porque é assim, também é importante para eles saberem o que é que os outros são capazes de fazer, o que é que os outros não são capazes de fazer e qual a relação que colocam uns aos outros (...)”</p> <p>P16 – “com crianças de 3 anos não faria com mais de quatro (...) É muita confusão.”</p> <p>P16 – “(...) Aos 5 anos já era capaz de seis a oito crianças, com 4 - 5 anos.”</p> <p>P21 – “O dominó, se calhar se fosse com os 5 anos, para aí o adulto e mais umas três ou quatro, acho que era possível. Os 4 se calhar um adulto e mais dois, mais duas crianças, só para perceber se eles conseguem perceber ali o jogo. Se calhar mais tarde, repetindo, se calhar até depois mais crianças, mas para já se calhar nos 4 anos, por exemplo os dois meninos, nos três até se tivesse duas-três crianças, acho que era possível. Se calhar com dois e depois aumentar.”</p>

		<p>P16 – “E chamativo, inclusivamente chamativo, muito mais, então para crianças pequeninas”</p> <p>P21 – “Eu acho que está muito bem explicada. Os sinais de alerta, os símbolos, as situações negativas e as positivas, eu acho que está muito bem, muito bem conseguido.”</p> <p>P16 – “eu acho que o tipo de linguagem está adequado, sim, sim.”</p> <p>P21 – “Eu acho que está muito bem explicada.”</p>
	Alterações	<p>P21 – “eu penso que esta está mais fácil para os 4 e 5 anos, do que para os 3, porque eles, os 3 anos têm mais dificuldade em se concentrarem, isto do dominó é uma atividade de maior concentração, depois deles perceberem a dinâmica eu acho que vão conseguir fazer mesmo assim muito bem. Mas o dominó se calhar mais para os 4 e 5.”</p> <p>P21 – “É mais fácil. Os 4 e 5. O dominó para os 3 anos é mais complicado (...) eles vão distrair com outras coisas e só depois é que conseguem chegar ao objetivo.”</p>
	Sugestões	
	Novas ideias	-
Nível 2	Avaliação das atividades propostas	<p>-</p> <p>P12 – “A discussão acerca destes temas, sim, isso eles são capazes de fazer.”</p> <p>P16 – “eu acho que esta lenga-lenga é mais para os mais velhos, sim, sim. 3 - 4 anos eu acho esta lenga-lenga um bocadinho”</p> <p>P12 – “Grupo todo, eu acho que é importante o grupo todo neste caso”</p> <p>P16 – “dividia o grupo. Dividia. Fazia no máximo oito. Eu gosto de fazer as coisas com poucos, porque eu acho que se fazemos com muitos há muitos que perdem.”</p> <p>P21 – “Esta pode ser feita com o grupo todo. Até porque vai haver uma repetição, e depois fazendo em jogos com o corpo, dando as mãos, os pés, portanto acho com o grupo todo que é viável.”</p>

P16 – “em termos de linguagem precisava de um jeitinho.”

P16 – “Sim, sim, está” (bem explicada)

P21 – “Tem uma linguagem simples, o facto da lenga lenga rimar eles gostam muito, é assim muito auditiva, por isso eu acho que é muito fácil eles memorizarem e perceberem a lenga lenga.”

Alterações **P12** – “"Abusar", esta palavra faz-me um bocadinho de confusão.”

P16 – “na parte emoções, os 3 anos, eu não tenho a certeza se sabem aos 3 anos o que é que é uma emoção, como diz aqui nesta: tenho muitas emoções dentro de mim. Uma criança de 3 anos não consegue perceber o que é isto.”

P21 – “É mais fácil. Os 4 e 5. O dominó para os 3 anos é mais complicado. Não que eles não consigam mas pelo poder de concentração, eles vão distrair com outras coisas e só depois é que conseguem chegar ao objetivo.”

Sugestões

Novas ideias **P12** – “podem explorar um desenho livre, talvez, sobre o que aprenderam. Miúdos 5/6 fazem isto.”

P12 – “podemos criar aqui um quadro, também, por aí, quem é que ele gosta mais... "Gostas de ser tocado aonde?". O João diz que é na cabeça, o Francisco diz que gosta das mãos...

Pedir ajuda, "pedes mais ajuda à mãe ou ao pai", e fazer um quadro, como nas perguntas. O quadro envolve perguntas, um vai dizer "pedes mais ajuda a quem, à mãe ou ao pai?", bons e maus segredos, "tens algum bom segredo" ou "tens maus segredos?", registos individuais.”

	-	<p>P12 – “Sim, acho que sim.”</p> <p>P16 – “Eu faria isto por várias vezes, não lia as seis situações, eu era capaz de fazer isto por três vezes. Duas-duas-duas.”</p> <p>P21 – “até com os mais pequenos, com os 3 anos, se forem perguntas mais simples esta atividade pode ser feita por eles é assim...”</p> <p>P21 – “Com o grupo todo. Sim, ir perguntando de forma individual, mas todo o grupo participar. Uma respondia, outra, depois todo o grupo respondia, dizia se estava correto ou não”</p>
Nível 3	Alterações	<p>P21 – “porque há uma situação que diz que sim elas devem levantar-se e se disserem não devem sentar-se. Mas elas estão sentadas já, não é?”</p>
	Sugestões	<p>P12 – “A nível do toque, uma coisa que nós já fizemos aqui um jogo... Eles são crianças e nós nem levamos o tema para esse lado mas é tapar os olhos e identificarem quem é a criança que estão a tocar. Podem tocar a criança toda, por exemplo.”</p> <p>P12 – “uma das coisas que incentiva mesmo em caso de ajuda e em caso de alguma situação que eles achem é telefonar para o 112. Estas crianças já estão também preparadas para telefonar para o 112.”</p> <p>P21 – “Podem por, devem manterem-se sentadas, ou então porem outra situação, deitar-se, pôr-se de joelhos. É só uma questão de português.”</p>

Outros aspetos (N=28) Dificuldade crescente das atividades

- **P3** – “Não é logo agora começamos pela difícil e espera aí o que é que nós queremos daqui. Por isso eles com um seguimento eles vão conseguir perceber também o que é que se pretende”
- P9** – “tudo aquilo que seja capacitante para a criança em termos de a facilitar na identificação daquilo que é o objetivo, que é identificar as questões do abuso, deverá estar sempre numa primeira fase, não é, porque a criança à partida vai-se sentir cada vez mais confortável com os desafios que lhe vão sendo feitos.”
- P11** – “porque há atividades que eu não realizaria com crianças pequenas e faz todo o sentido que haja estes níveis de dificuldade e acho que estão bem feitos. O nível três é bem conseguido por crianças de 5 anos, e o nível um, as atividades mais simples para crianças mais pequenas. Acho que sim, acho que faz sentido para também conseguir chegar a todas as crianças”
- P21** – “acho que foi muito bem conseguido, até porque parte de atividades em que quase se usa só um grupo pequeno, para depois para atividades de grupo maior, neste caso vai fazer a troca da lenga lenga, mas, se fazer a troca, mas acho que está muito bem conseguido, acho que está mesmo assim, porque parte de conteúdos específicos, para depois irem para os mais velhinhos para, com conteúdos gerais. Para fazer um resumo daquilo que é feito.”
- P22** – “acho que é bom também haver um grau de dificuldade que vai aumentando, porque assim também eles desafiam um bocadinho, porque se fosse sempre o mesmo grau de dificuldade, não é, tanto, lá está, isto pode ser trabalhado nos 3, mas depois novamente trabalhado nos 4 e trabalhado nos 5, não é, para ser assim também progressivo, para a gente aguardar e depois nos 5 anos eles perceberem, agora vocês já compreendem melhor, então vamos desafiar-vos a pensarem mais sobre isso, a identificarem outro tipo de emoções”
-

Relevância de
outros temas

- **P4** – “as crianças eram muito ativas a esse nível. No verão em nós andamos de calções ou de saia tocar, meter mãos... E tem de ser o adulto a dizer não pode”
- P6** – “a alegria, a tristeza, o zangado, o choroso, mas o medo não quer dizer que não, mas é mais no ato de brincadeira não o medo no ato de defesa.”
- P17** – “eu percebo que quiseram abordar as emoções básicas, sim... Acho que tem sentido ser utilizada a expressão para eles perceberem, e tal. Mas eles não vão, eles não sabem o que é que é a definição de uma emoção, não sabem que há quatro ou cinco tipos de emoções, e uma delas é o nojo (...) uma nota para os educadores que deve ser trabalhado esse tipo de emoções antes”
- P20** – “O nojo não, porque também normalmente nas histórias não há, mas as outras, a alegria, a tristeza, chegaram. Uma parte também que eles não conseguiram foi essa, de outros toques, os toques de outras pessoas. Essa parte eles não conseguiram.”
- P16** – “Quando é do corpo, eu por exemplo costumo por papel de cenário no chão, e cada um fica lá com o corpo dele desenhado” (referindo-se aos 2 e 3 anos)
- P20** – “Depois os segredos, também não têm. Se alguém lhe contou algum segredo? Sim, segredos sim. Mas depois eu pergunto, não sabem. Depois se os segredos são bons ou maus dizem também que sim, mas eu pergunto então mas o que é ser bom, o que é ser mau, o segredo, e depois não sabem. Só houve um que me disse, foi uma única criança que me disse que a única pessoa que lhe tinha contado um segredo que foi o tio, mas que disse para não contar, que ele não podia dizer. As outras por aí não conseguiram.”
-