

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”: monitorização e análise compreensiva da sua implementação em contexto pré-escolar e de 1º ciclo

Maria Leonor Carneiro

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, 2019

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”: monitorização e análise compreensiva da sua implementação em contexto pré-escolar e de 1º ciclo

Maria Leonor Carneiro

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, 2019

Agradecimentos

Numa fase tão importante da minha vida, e foram muitas pessoas a dar-me força para que fosse possível concluir esta etapa, quero antes de tudo agradecer a todas elas.

Aos meus pais, que permitiram que o meu percurso até aqui fosse possível, porque sem eles nada disto teria sido possível, e porque desde sempre acreditaram e mim, mesmo quando eu mesma não o fazia. Obrigado também à minha tia, que nunca deixou de se preocupar se tudo me corria bem, e se eu estava bem.

Às minhas orientadoras, professoras Joana Alexandre e Rute Agulhas, que me permitiram fazer parte deste projeto e causa tão importante para elas, que me mostraram o caminho até aqui, motivando-me sempre perante as dificuldades ou dúvidas, e partilhando comigo os conhecimentos fundamentais para que fosse bem-sucedida.

Obrigada a todas as participantes. Às seis Educadoras de Infância que, depois de me abraçarem em contexto de estágio, aceitaram dar o seu contributo neste meu projeto final, obrigada pelos sacrifícios que fizeram para o tornar possível, por não terem desistido de mim, e pelas palavras de motivação. Às três psicólogas, agradeço também por terem aceitado este desafio, pelo interesse demonstrado e pelo tempo disponibilizado.

Obrigado Francisco, por me acompanhares de perto em mais esta etapa, pela força que me transmitiste dia após dia, por teres sempre as palavras certas para me acalmar e fazer manter o foco, e por não teres deixado que eu não acreditasse em mim.

Obrigado aos meus amigos, desde os de infância que permanecem sempre comigo, àqueles que levo da faculdade para a vida. Obrigado pela paciência e apoio... Obrigada Babá e Miguel, meus eternos companheiros das vitórias e dos desesperos, dos risos nas tardes ou noites bem passadas (das quais tive imensas saudades durante este percurso), das partilhas que nunca deixaram de nos ligar uns aos outros, mesmo distantes... Obrigada a ti, Catarina Lopes, por me teres guiado e acompanhado desde o primeiro dia desta etapa, e a ti Inês Soares, por teres sido incansável em tudo e em todas as horas. Obrigada a quem me recebeu sempre com um grande abraço na chegada ao ISCTE após semanas de ausência, que me fizeram sempre sentir que voltava aonde pertencia, espero estar lá para vocês quando a vossa vez chegar. Até lá contem comigo também!

Obrigado a todos os que tornaram possível completar este projeto com sucesso!

Resumo

Tendo em conta a escassez de estudos sobre materiais de prevenção primária ou universal em torno da problemática do abuso sexual, sobretudo para crianças em idade pré-escolar e 1º ciclo, a presente dissertação apresenta os resultados de uma análise compreensiva sobre a implementação do material didático “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” (Alexandre, Agulhas, & Lopes, 2017). A mesma foi levada a cabo com Educadores de Infância (N = 6) e Psicólogas (N = 3), em contexto de sala de aula, junto de crianças não só do pré-escolar, como de 1º ciclo. Os resultados dos dois estudos foram obtidos através do recurso a uma metodologia qualitativa (entrevistas e folhas de registo). Em geral, os resultados indicam que os participantes consideram que os materiais estão construídos de forma acessível e aplicável para o contexto de Jardim de Infância, podendo os mesmos ser alargados pelo menos até aos oito anos de idade. Como maiores dificuldades destaca-se a sua aplicação para crianças de três anos, sugerindo-se melhorias em pequenos detalhes dos materiais que auxiliam a realização das atividades, assim como que haja a preocupação em relação ao tempo dedicado à implementação (número de sessões e duração das mesmas) e à formação prévia de quem implementa.

Esta investigação vem contribuir para a importância que deve ser dada a processos de monitorização, na implementação de materiais pensados para crianças, em concreto, tendo em conta que a qualidade e eficácia dos mesmos dependem, de forma significativa, do recurso a este tipo de avaliação.

Palavras-chave: Abuso Sexual; Prevenção; Prevenção Primária; Prevenção Primária do Abuso Sexual de Crianças

PsycInfo Codes:

2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

3530 Currículo & Programas & Métodos de Ensino

Abstract

Given the lack of studies on primary or universal prevention materials around the issue of sexual abuse, especially for preschool and primary school children, this dissertation presents the results of a comprehensive analysis of the implementation of the learning materials “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” (Alexandre, Agulhas, & Lopes, 2017). This dissertation was carried out with Childhood Educators (N = 6) and Psychologists (N = 3), in a classroom setting, with children from both preschool and primary school.

The results of both studies were obtained through the usage of a qualitative methodology (interviews and record sheets). In general, the results indicate that the participants consider the materials to be affordable and applicable to kindergarten context, and may be extended to at least eight years of age. The biggest difficulties are its application for children of three years, suggesting improvements in small details of the materials that support the activities, as well as the concern about the time devoted to implementation (number of sessions and duration and the prior training of the implementer).

This research emphasizes the importance that should be given to monitoring processes in the implementation of materials designed for children, especially considering that their quality and effectiveness depends significantly on the usage of this type of evaluation.

Key-words: Sexual Abuse; Prevention; Primary Prevention; Primary Prevention of Child Sexual Abuse

PsycInfo Codes:

2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

3530 Currículo & Programas & Métodos de Ensino

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Conceptualização do Abuso Sexual de Crianças.....	3
1.1 Enquadramento Conceptual	3
1.2 Enquadramento Legal	4
1.3 Prevalência	5
1.4 Caracterização dos Agressores e das Vítimas	6
1.4.1 O Agressor Sexual	6
1.4.1.1 Modus Operandi	8
1.4.2 As Vítimas	9
1.5 Indicadores Associados ao Abuso Sexual de Crianças	10
1.6 Fatores Protetores e Fatores de Risco.....	12
1.7 Impacto do Abuso sexual de Crianças.....	13
Capítulo II – A Prevenção do Abuso Sexual de Crianças.....	15
2.1 Prevenção	15
2.1.1 Prevenção Primária do Abuso Sexual de Crianças.....	17
2.1.2 Programas e materiais de prevenção primária do abuso sexual de crianças.....	19
2.1.2.1 “Body Safety Training”.....	20
2.1.2.2 “Safe Touches”	21
2.1.2.3 “Talking about touching”	22
2.1.2.4 “The safe Child Program”	24
2.1.2.5 Adaptação Portuguesa do Programa CAP (american child assault prevention program).....	25
2.1.3 Balanço Geral de Programas e Materiais de Prevenção do Abuso Sexual de Crianças.....	27
2.1.4 Papel da Escola.....	29
2.1.5 Prevenção Primária do Abuso Sexual para Crianças em Idade Pré-escolar..	30
2.1.5.1 Crianças em Idade Pré-escolar.....	30
2.1.5.2. Programas e materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças em idade pré-escolar.....	31
2.1.6 “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro.....	33

2.1.6.1 Monitorização e Análise compreensiva da Implementação dos Materiais - Objetivos Gerais da Investigação.....	34
Capítulo III - Estudo 1.....	37
3.1 Método	37
3.1.1 Participantes	37
3.1.2 Instrumentos	38
3.1.3 Procedimento de recolha	38
3.1.4 Procedimento de análise	39
3.2 Resultados.....	40
3.2.1 Preparação	41
3.2.2. Implementação	43
3.2.3. Adequabilidade	45
3.2.4 Crianças	47
3.2.5 Temas Trabalhados	49
3.2.6 Envolvimento Parental	54
3.3 Discussão.....	55
Capítulo IV - Estudo 2.....	61
4.1 Método.....	61
4.1.1. Participantes	61
4.1.2 Instrumentos	62
4.1.3 Procedimento de recolha	62
4.1.4 Procedimento de análise	63
4.2 Resultados	64
4.2.1 Preparação	64
4.2.2 Implementação	66
4.2.3 Adequabilidade	68
4.2.4 Crianças	70
4.2.5 Temas Trabalhados	71
4.3 Discussão.....	73
Capítulo V – Conclusão	77
Bibliografia	81
Anexos	91

Índice de quadros

Quadro 3.2 - <i>Distribuição geral dos resultados por temas, categorias e subcategorias –</i>	41
<i>Estudo 1</i>	
Quadro 3.2.1 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Preparação” - Estudo 1</i>	41
Quadro 3.2.2 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Implementação” - Estudo 1</i> ...	43
Quadro 3.2.3 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Adequabilidade” - Estudo 1</i> ...	45
Quadro 3.2.4 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Crianças” - Estudo 1</i>	47
Quadro 3.2.5 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Temas Trabalhados” - Estudo</i>	49
<i>1</i>	
Quadro 3.2.6 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Envolvimento Parental” -</i>	54
<i>Estudo 1</i>	
Quadro 4.2 - <i>Distribuição geral dos resultados por temas, categorias e subcategorias –</i>	64
<i>Estudo 2</i>	
Quadro 4.2.1 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Preparação” - Estudo 2</i>	64
Quadro 4.2.2 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Implementação” - Estudo 2</i>	66
Quadro 4.2.3 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Adequabilidade” - Estudo 2</i>	68
Quadro 4.2.4 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Crianças” - Estudo 2</i>	70
Quadro 4.2.5 - <i>Categorias e subcategorias da dimensão “Temas Trabalhados”- Estudo</i>	
<i>2</i>	71

Glossário de siglas

WHO - World Health Organization / Organização Mundial de Saúde

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

EI – Educadores de infância

JI – Jardim de Infância

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

CPL – Casa Pia de Lisboa

NYSPCC – The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children

CDC - Centers for Disease Control and Prevention

UA – Unidades de Análise

Introdução

Todos os anos milhões de crianças testemunham ou sofrem de violência física, psicológica ou mesmo sexual. O mau trato infantil é um problema global, com graves consequências para a sociedade em geral, mas especialmente para as vítimas (Butchart, Harvey, Mian, Furniss, 2006), nomeadamente ao nível do desenvolvimento emocional e social, motor e físico, cognitivo, académico e sexual (Cicchetti & Toth, 2015; Howe, 2005). Ainda assim, o real impacto depende de características como a idade ou nível de desenvolvimento da vítima; de características do agressor, assim como características do próprio abuso, como a intensidade ou frequência (Howe, 2005).

A Organização Mundial de Saúde [WHO] tem nos últimos anos chamado a atenção para a importância da recolha de dados e da criação de medidas em matéria de prevenção, focadas nas atuais e mais graves problemáticas do campo da saúde, no qual o abuso sexual de crianças se inclui (WHO, 2016; 2017b). De acordo com declarações recentes, “a investigação mostra que é possível evitar os maus tratos a crianças e que é necessário aumentar urgentemente os investimentos na prevenção a nível mundial” (UNRIC, 2017¹).

Comparado a qualquer meio de intervenção dirigido às várias formas de mau trato, uma forma de prevenção primária que reúna meios e profissionais dos diversos sectores competentes e com experiência, será sempre consideravelmente mais eficaz (Jaffe, MacQuarrie & Straatman, 2010). Esta abordagem diferencia-se das outras formas de prevenção sobretudo por permitir atuar preventivamente antes da ocorrência de uma situação de abuso, baseando-se sobretudo na promoção de ambientes e comportamentos seguros, dando, para tal, especial importância a fatores ambientais e sociais que possam contribuir para prevenir a ocorrência de um crime desta natureza (Lyles, Cohen & Brown, 2009).

Para que se criem estratégias de prevenção eficazes, é fundamental conhecer em profundidade a problemática em questão, desde a sua extensão, aos fatores de risco e consequências associadas, e ter sempre por base evidência empírica que permita garantir a sua eficácia e eficiência (Jaffe et al., 2010). A prevenção deverá, sempre que possível, integrar não só as crianças como diferentes microssistemas, nomeadamente a escola e as suas famílias, bem como ter em conta fatores socioculturais que possam potenciar uma situação de abuso (Sanderson, 2004), abordando, assim, a problemática do abuso sexual tendo por base uma abordagem ecológica (Maria & Ornelas, 2010).

¹ Retirado de <https://www.unric.org/pt/actualidade/6912>

A prevenção primária ou universal tem-se revelado como uma das formas mais eficazes de combate ao Abuso Sexual de Crianças a partir do pré-escolar, com resultados positivos ao nível da sua apreciação por parte das crianças e das melhorias significativas reveladas pelos participantes no que respeita aos seus conhecimentos e competências relativas à problemática do Abuso Sexual (Brown, 2016; Davis & Gidycz, 2000; Maria & Ornelas, 2010; Topping & Barron, 2009; Wurtele, 2009). No entanto, este é ainda um investimento escasso em Portugal, em especial ao nível do pré-escolar (Maria & Ornelas, 2010).

Os recentes materiais de Prevenção do Abuso Sexual de Crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” (Alexandre et al, 2017), vêm procurar colmatar esta limitação. O presente trabalho tem como finalidade, por um lado monitorizar o processo de implementação destes materiais em jardim-de-infância, de forma a compreender que aspetos são fulcrais à sua acessibilidade e aplicabilidade, e por outro lado monitorizar a sua implementação por psicólogos a exercer com crianças de 1º ciclo, de forma a perceber em que medida estes – pensados para criança de pré-escolar – se adequam a esta faixa etária, mais uma vez em termos de acessibilidade e aplicabilidade.

A estrutura da presente dissertação é constituída por seis capítulos. No primeiro é feito um enquadramento teórico acerca do Abuso Sexual de Crianças, iniciando-se o mesmo com a conceptualização desta problemática, seguido do seu enquadramento legal, prevalência, caracterização dos agressores e das vítimas, indicadores associados ao Abuso Sexual, fatores protetores e fatores de risco, e por fim o seu possível impacto. O segundo capítulo é composto por uma revisão de literatura focada na definição dos diferentes tipos de prevenção e nos programas e materiais de Prevenção do Abuso Sexual existentes, onde é feita ainda a caracterização dos materiais que serviram de base ao presente estudo e descrição daquilo que de forma geral pretendemos com o mesmo. No terceiro e quarto capítulo, de caráter empírico, são descritos os dois estudos realizados com vista à realização da análise compreensiva da implementação dos materiais “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”, desde o método utilizado, à discussão dos resultados obtidos em cada um dos dois estudos. Segue-se o capítulo cinco de discussão dos resultados gerais, limitações do estudo e apresentação de sugestões futuras, e por fim, um capítulo seis de conclusão do estudo.

Capítulo I – Conceptualização do Abuso Sexual de Crianças

1.1 Enquadramento conceptual

Ainda que não exista uma definição universal de abuso sexual (Finkelhor, 1984), esta problemática pode ser definida, de uma forma geral, na literatura, como qualquer tipo de interação de cariz sexual, com ou sem contacto físico, entre uma criança e um adulto (ou outra criança ou jovem em que existe uma acentuada diferença de idades ou maturidade entre vítima e agressor). Este crime é caracterizado pelo facto do perpetrador estabelecer com a criança uma relação de confiança, responsabilidade ou poder, tendo em vista a estimulação sexual da criança, utilizando a vítima para se estimular a si mesmo sexualmente ou com vista a estimular terceiros. Partindo da perspectiva da vítima, o abuso ocorre quando a mesma não tem ainda idade ou não se encontra ainda num estágio de desenvolvimento que lhe permita compreender tal ato e nem mesmo dar o seu consentimento informado, sendo portanto um ato não consensual entre os envolvidos (Berliner & Elliott, 2002; Berliner, 2000; Butchart et al., 2006; Faller, 2003; Finkelhor, 1984; Howe, 2005).

Mesmo entre duas crianças, o ato sexual será considerado como abuso, caso exista uma forte disparidade em termos de idade, desenvolvimento ou tamanho, e em que o mais novo seja considerado incapaz de consentir o ato (Berliner & Elliott, 2002).

O abuso sexual não se limita à ocorrência de penetração, incluindo *“uma série de outros atos como tocar inapropriadamente os genitais, rabo ou peito das crianças, levar as vítimas a tocar o perpetrador do abuso nessas mesmas regiões do corpo, masturbação mútua, exibição dos órgãos genitais ou a outras partes privadas e exposição a pornografia”* (Ewing, 2006, p.44). Refere-se portanto a uma experiência classificada na literatura como traumática, nomeadamente com consequências negativas ao nível do desenvolvimento geral da vítima, podendo estas expressar-se a curto, médio e/ou longo prazos (Berliner & Elliott, 2002; Butchart et al., 2006).

Foi sobretudo a partir do final dos anos 70 e inícios dos anos 80 do Séc. XX que as denúncias de abuso sexual cresceram significativamente. No final do século, esses números eram já mais reduzidos, pensando-se que tal se tenha devido às mudanças ocorridas em termos de políticas e práticas de prevenção deste crime, e ao rigor imposto nos critérios utilizados para o avanço de investigações nesta área. Foi apenas no final do século XX que se veio a reconhecer e dar a devida importância ao abuso sexual enquanto prática criminosa perpetrada contra crianças (Berliner & Elliott, 2002; Deblinger & Heflin, 1996; Ewing, 2006; Howe, 2005).

O Abuso Sexual de crianças é uma realidade com carácter transversal, na medida em que, de acordo com os números verificados e estimados ao longo dos anos, esta pode ocorrer em qualquer cultura, assim como em qualquer classe social, nível socioeconómico, em qualquer sociedade (Maria & Ornelas, 2010).

1.2 Enquadramento Legal

É em 1989 que, graças à consagração da Convenção sobre os Direitos da Criança, é definido o conceito de criança, sendo-lhe a partir de então declarados direitos a nível mundial. A partir desta data, a criança é declarada no primeiro artigo como *“todo o ser humano menor de 18 anos”*, salvo em situações em que lhe seja declarada a maioridade, seguindo os termos da lei aplicada, de acordo com o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC, 2004). Como se lê em Munro (2008), a criança passa assim a ser definida enquanto *“pessoa com direitos (...) e necessidades complexas fundamentais ao desenvolvimento de todo o seu potencial”* (p.30).

Como designado no Decreto-Lei nº159/2015, de 10 de Agosto da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens:

“A sociedade e o Estado têm o dever especial de proteção das crianças, jovens e famílias, nos termos previstos na Constituição, bem como da promoção efetiva dos direitos da criança, consagrados na Convenção sobre os Direitos da criança”.

No que respeita à legislação relativa ao crime de Abuso Sexual, cada país ou estado define as leis que conduzem e definem exatamente quais os tipos de atos ou comportamentos que o tornam numa prática de carácter sexual criminosa, conduzindo posteriormente as ações a tomar de forma punir este crime (Berliner, 2000).

De acordo com a legislação Portuguesa contemplada no Código Penal é possível de acordo com as características de cada crime enquadrá-lo numa de duas categorias: (1) Crimes Contra a Liberdade Sexual, em que, de acordo com os artigos 163.º a 170.º (1 do Código Penal [CP] 2007), são legislados os casos em que a vítima, já com autodeterminação sexual e capacidade para dar livremente o seu consentimento informado, é impedida de o fazer, e consequentemente forçada ao ato sexual. Incluem-se nesta categoria crimes cuja punição poderá ir até oito anos de prisão; (2) Crimes Contra a Autodeterminação Sexual, que englobam, de acordo com os artigos 171.º a 178.º (2 do código Penal [CP] 2007) a vitimização de menores, sem capacidade ou maturidade para compreender este crime e dar o seu consentimento informado, sendo que a legislação distingue o tipo de punição dependendo

da idade da vítima, isto é, se é um menor de 14, 16 ou 18 anos e do tipo de crime cometido. É então nesta categoria que se inclui o fenómeno de abuso sexual de crianças.

1.3 Prevalência

A prevalência do abuso sexual tem sido definida como, a dimensão da população, geralmente com idade inferior a 18 anos, vítima de abuso sexual (Pareda, Guilera, Forns & Gómez-Benito, 2009).

No que respeita a casos de abuso sexual sinalizados nas últimas duas décadas do século XX, estimava-se que, pelo menos uma em cada quatro raparigas e um em seis rapazes da população geral, teriam sido abusados sexualmente antes dos 18 anos. É ainda possível afirmar que a tendência era já naquela época, os abusos ocorrerem com crianças cada vez mais novas, o que levantou desde então à necessidade de se prevenir desde tenra idade, procurando estudar cada vez mais precocemente as vertentes do desenvolvimento que permitem ajudar na prevenção deste crime (MacFarlane, 2000). No final do século, estimava-se que entre 10 a 15% das crianças referenciadas anualmente em serviços de proteção constituíssem casos de abuso sexual (Faller, 2003).

Torna-se consensual na literatura a dificuldade de precisar a prevalência deste crime, uma vez que são muitos os casos em que a vítima não reporta o abuso, ou em que apenas reporta muito tempo depois deste ocorrer (Ewing, 2006). De acordo com Agulhas e Anciães (2013), as estatísticas disponíveis não corresponderão nunca à real extensão do problema, sendo significativa a extensão de casos não identificados. Tal evento pode ser justificado pelo facto de, em vários países e estados, a definição do crime de abuso sexual e a legislação em seu torno serem diferentes, assim como pelo facto dos diferentes métodos de recolha de dados nem sempre serem os mais apropriados (Berliner & Elliott, 2002; Butchart et al., 2006).

O Abuso Sexual deve ser considerado um crime de carácter global (Finkelhor, 1994), realidade que, segundo Pareda e colaboradores (2009), se mantém ainda nos dias de hoje. Nas últimas décadas do séc. XX era já possível afirmar, de acordo com diversos estudos internacionais realizados entre os anos 70 e 90 (Finkelhor, 1984; 1994), que o abuso sexual era uma realidade muito superior àquilo que dados oficiais poderiam sugerir, e que as diferenças por género eram significativas, com dados a apontar para uma prevalência geralmente superior em 1.5% a 3% no sexo feminino, quando comparado com o sexo masculino, facto também confirmado mais de uma década depois por Pareda et al. (2009).

Ainda no que respeita à prevalência deste crime, de acordo com Pareda et al. (2009), estudos recentes permitem considerar que se mantém um padrão já apontado por Finkelhor (1994) no final do séc. XX, caracterizado por uma elevada prevalência, em especial do sexo

feminino, a nível internacional, e no qual devem sempre ser considerados como variáveis fortemente influentes, a cultura e níveis económicos caracterizadores dos diferentes países. Resumidamente, é sobretudo comum encontrar nos dados do sexo masculino números inferiores a 10% (em 57,5% dos estudos), enquanto que para o sexo feminino é sobretudo frequente (35.71%) encontrar-se uma prevalência entre 10% e 20% (Pareda et al., 2009).

Segundo dados mais recentes veiculados pelo Conselho Europeu (2015), uma em cada cinco crianças com idade inferior a 18 anos é vítima de alguma forma de violência sexual, sendo o agressor na grande maioria dos casos (entre 70 a 85%), uma pessoa conhecida da vítima (Council of Europe, 2015). De acordo a International Society for the prevention of Child Sexual Abuse & Neglect (ISPCAN, 2017), por dia, uma em quatro raparigas e um em cinco rapazes são vítimas de abuso sexual. Como declarado pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2017a), estima-se que, tendo em conta os dados de 53 países pertencentes à região Europeia abrangida pela WHO, a prevalência atual de crianças sexualmente abusadas na Europa ronde os 18 milhões.

Relativamente à prevalência deste crime em Portugal, em 2004 estimavam-se números pouco expressivos no que respeita a esta problemática, tanto no sexo feminino como masculino, com percentagens de 2,7% e 2,6%, correspondentemente (Aguilhas & Anciães, 2013). De acordo com dados mais recentes, nomeadamente os fornecidos pelo Relatório Anual de Segurança Interna [RASI] referente ao ano de 2018, entre os 14 setores em análise dentro dos crimes contra a liberdade e a autodeterminação sexual, o abuso sexual de crianças foi o que um maior número de detidos fez, nomeadamente 117, dos quais apenas 4 são do sexo feminino, correspondendo o atual padrão de arguidos à faixa etária dos 30 aos 40 anos de idade. Já no que respeita às vítimas, entre os casos analisados, 79,1% eram do sexo feminino enquanto 20,9% eram do sexo masculino, pouco distinto do verificado no ano anterior, com 80,5% no sexo feminino e 19,5% no masculino, e predominando ainda vítimas no escalão etário entre os 8 e os 13 anos, com uma taxa de 69,9%, seguida da faixa etária dos 4 aos 7 anos, com 19,4%, mais uma vez com poucas diferenças em relação ao ano anterior, com 68,5%, e 19,1% correspondentemente (RASI, 2018, 2019).

1.4 Caracterização dos agressores e das vítimas

1.4.1 O Agressor Sexual.

De acordo com dados recentes (Howe, 2005; Maria & Ornelas, 2010), e em consonância com dados do séc. XX (e.g., Finkelhor, 1984), a grande maioria dos casos de abuso sexual são perpetrados por pessoas conhecidas da vítima, desde pais, figuras paternas,

irmãos ou tios, sendo ainda comum, no caso de não se tratar de um familiar, que o agressor seja uma figura próxima da vítima, como um vizinho, um amigo da família ou alguém que cuide regularmente da criança. Segundo a literatura, estes crimes são geralmente perpetrados por adultos do sexo masculino (Edwing, 2004; Finkelhor, 1984; Howe, 2005).

Como se lê em Faller (2003), o agressor possui geralmente um conhecimento superior relativamente ao sexo, sendo a vítima normalmente incapaz de compreender o ato.

Apresentam frequentemente um diferencial em termos de força, fazendo recurso ou não da violência física, mas também da manipulação e ameaça (Faller, 2003; Maria & Ornelas, 2010).

Alguns autores caracterizam-no como um indivíduo com um estilo de vida antissocial, personalidade fora do normal, com carência de competências sociais e de relacionamentos interpessoais, em especial com outros adultos (Macdonald, 2001), com uma baixa autoestima e baixa autoeficácia, que tende a apresentar baixos níveis de inibição e autocontrole de impulsos (Finkelhor & Araji, 1986).

No que respeita ainda ao processo que permite explicar o abuso sexual de crianças na perspectiva do agressor, de acordo com o modelo proposto por Finkelhor (1984), devem ser tidos em consideração: 1) a motivação do perpetrador para por em prática o abuso, podendo esta estar relacionada com uma lacuna emocional que a criança pode vir a preencher e com o facto de ser incapaz de se satisfazer sexualmente por outros meios; 2) ausência de consciência moral ou do medo de ser descoberto; 3) a procura de eliminar fatores externos que possam vir a impedir ou a dificultar o abuso, desde a forma como se aproxima da criança à atenção que dá à supervisão que esta recebe por parte de adultos; 4) superação ou até manipulação da resistência por parte da criança perante a situação de abuso, desde desviar a sua perceção de desconforto a evitar que a mesma consiga evitar o abuso.

Segundo Marshall e Barbaree (1990), o agressor tende a caracterizar-se como alguém agressivo e insensível, a apresentar fortes sentimentos de hostilidade e ressentimento e a consumir excessivamente bebidas alcoólicas, tudo fatores que em conjunto acabam por aumentar a dificuldade com que gere os seus impulsos e inibições. Numa perspectiva dinâmica de interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e situacionais, a prática do abuso sexual pode ser associada: a) por um lado, a fatores genéticos, nomeadamente a nível hormonal, ainda que numa escala muito reduzida; b) ao ambiente no qual, enquanto criança, o agressor se desenvolve, frequentemente caracterizado por experiências prévias desviantes, estilos parentais inconsistentes ou com base em disciplina rigorosa ou violenta; c) a uma socialização pobre ou com base em modelos de atuação menos adequados; d) assim como

fatores culturais, como a aceitação de uma cultura caracterizada pela violência, dominância masculina e a atitudes negativas face ao sexo feminino.

Outro fator que permite caracterizar o agressor sexual é a presença de mecanismos em forma de distorções cognitivas, que acabam por gerar atitudes não normativas nestes indivíduos. Estas distorções, ainda que representativas de uma pequena porção das reais crenças e atitudes dos agressores, permitem explicar, predizer e interpretar os fatores que poderão estar por detrás deste tipo de crime (Ward, 2000). De acordo com Agulhas & Anciães (2013), é possível analisar estas mesmas distorções cognitivas, agrupando-as em categorias que sumariam factos frequentemente referidos pelos agressores sexuais, nomeadamente: “1) a não recusa ou ausência de resistência física por parte das crianças indica que elas estão dispostas a ser parceiros sexuais; 2) o sexo entre um adulto e uma criança é educacional; 3) as crianças mantêm o abuso sexual secreto porque gostam; 4) a sociedade futura irá aprender a aceitar as relações sexuais entre crianças e adultos; 5) as carícias sem penetração não causam danos às crianças; 6) as crianças fazem perguntas sobre o sexo porque querem experimentá-lo; 7) ter relações sexuais com uma criança fortalece os vínculos emocionais com a mesma” (p.21).

A denúncia deste crime irá ser influenciada por fatores como a relação entre a criança e o perpetrador, as estratégias que o agressor usa para envolver e inibir a vítima de revelar o crime, a natureza do abuso e a perceção que a criança abusada tem do abuso (Faller, 2003).

1.4.1.1 Modus operandi.

O agressor sexual passa por etapas antecedentes ao crime, como cultivar uma relação com a vítima, persuadindo-a, subornando-a, ou mesmo ameaçando-a. Como apurado em diversos estudos, a maioria dos abusos sexuais são perpetrados de forma planeada, sendo o padrão de atuação do agressor denominado de *Grooming* (Macdonald, 2001). É através deste processo que o agressor manipula, seduz e se aproxima da criança, combinando demonstrações de afeto e de atenção, na procura de ganhar a sua confiança, para que a mesma coopere de forma desinibida, fazendo ou não recurso à força física, e assim o abuso se perpetue com menor probabilidade do agressor ser denunciado pela vítima (Lanning, 2010; Macdonald, 2001; Maria & Ornelas, 2010).

Uma outra característica deste tipo de crime, é o facto do contexto construído pelo agressor permitir “*dissociar e anular a natureza sexual do abuso sexual*”(Furniss 1993, p.23), desde as sensações físicas às perceções e estados emocionais vivenciados pela criança durante

o ato, não permitindo à vítima perceber aquilo que de facto está a ocorrer, nem mesmo nomear esta experiência como abuso sexual. Este ritual caracteriza-se geralmente por formas de atuação rígidas e ritualizadas, ao qual se dá entrada com a transformação de uma interação comum numa interação abusiva, que a criança não compreende, finalizada já após a perpetuação do abuso com o processo oposto, sem nunca se nomear a ocorrência de uma transição. É este processo de criação sucessiva de uma “*divisão temporal*” que permite à criança reagir como se nada daquilo tivesse ocorrido. Depois do abuso, a vítima retorna à “*realidade*” distorcida de que nada foi real (Furniss, 1993, p.29).

Summit (1983), descreve que é nestas condições que muitas das vítimas sobrevivem ao abuso sexual em segredo. De acordo com o autor, estas acabam por se adaptar psicologicamente, distorcendo a realidade e encarando aquele ritual de abuso como um evento normal, para se desligarem da dor ou mesmo para se dissociarem do próprio corpo.

1.4.2 As vítimas.

De acordo com a generalidade dos estudos, a maioria das vítimas de abuso sexual é do sexo feminino (Ewing, 2014). Estima-se atualmente que o rácio entre crianças abusadas do sexo feminino e masculino seja de 3:1, ainda que existam estudos a estimar 5:1 e até 2:1, sendo a faixa etária em maior risco, entre os sete e os 13 anos de idade. No entanto, alguns estudos têm vindo a demonstrar que cerca de um quarto dos casos de abuso sexual correspondem a menores de cinco anos (Berliner & Elliott, 2002; Faller, 2003; Howe, 2005).

Segundo Howe (2005), há ainda estudos que vêm acrescentar que, crianças que apresentem algum tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento, são duas vezes mais suscetíveis a serem sexualmente abusadas, em especial aquelas que vivem institucionalizadas (e.g., Sullivan & Knutson, 1992).

Ainda que a existência do típico perfil de uma potencial vítima de abuso sexual pudesse contribuir para a prevenção desta problemática, a verdade é que esse perfil não existe. Procurando contrariar esta tendência, um recente estudo realizado em Portugal com reclusos confessos do crime de abuso sexual de crianças, veio permitir destacar fatores caracterizadores de uma potencial vítima (Marques, 2014).

Como sugerido por Marques (2014), os agressores possuem uma elevada capacidade para identificar crianças mais vulneráveis. Segundo os relatos dos agressores confessos incluídos neste estudo, o agressor sexual procura sobretudo crianças carentes de afeto ou atenção; mais isoladas e pouco supervisionadas; que demonstrem ter a autoestima em baixo; pouco sucesso em termos de relacionamento com pares ou na inserção em grupos; crianças

que estejam a passar por alguma crise, seja a nível familiar ou mesmo na escola; suportando-se a ideia de que o agressor sexual limita “*a seleção das suas vítimas a um conjunto de crianças com determinadas características*” (p.56).

Ainda no mesmo estudo, são sublinhados fatores que podem vir a incentivar a existência de um risco ainda maior para estas crianças, estando eles relatados mais aprofundadamente no capítulo referente aos fatores de risco e de proteção do abuso sexual. No que respeita às características individuais, há que ter em especial conta a pertença ao sexo feminino ou a posse de uma aparente maturidade superior à real; a nível do meio familiar, a existência um ambiente conflituoso ou simplesmente o facto de fazer parte de uma família com muitos elementos; a nível social, ter dificuldade em fazer amigos ou isolar-se; e em termos comunitários a inexistência de meios e recursos adequados às suas necessidades ou até a ausência de uma rede de suporte eficaz (Marques, 2014).

Apesar de a partir destas características mais facilmente uma criança preencher os requisitos do perfil que o abusador procura, é de consenso geral na literatura que crianças com diferentes perfis podem vir, ainda assim, a ser vítimas, independentemente da sua idade, sexo ou contexto circunstancial em que se encontra (Brassard & Fiorvanti, 2015).

1.4 Indicadores Associados ao Abuso Sexual de Crianças

Em termos de indicadores do possível abuso sexual de uma criança, a literatura aponta sobretudo a demonstração de conhecimento de carácter sexual inapropriado, os comportamentos excessivos ou não apropriados para a idade da criança (masturbação excessiva, interação sexual com pares, comportamentos sedutores), e a capacidade da criança falar acerca de conteúdos ou contextos sexuais. Estes sinais são mais facilmente detectados em crianças mais novas, uma vez que quanto mais novas estas são, menor é a probabilidade de terem sido instruídas num contexto normativo (Faller, 2003).

O que mais dificulta a identificação deste crime, é o facto de esta forma de mau trato não deixar geralmente marcas físicas visíveis (Faller, 2003; Maria & Ornelas, 2010). No entanto, são diversos os sinais e sintomas que a criança abusada pode apresentar, sendo que, no caso de crianças denominadas como assintomáticas, as vítimas podem mesmo não apresentar qualquer sinal observável ou evidente da ocorrência de uma situação traumática, muitas vezes exibindo apenas sintomas demasiado subtis ou apenas manifestando esses mesmos sintomas comuns após um longo período após a situação de abuso. Existe ainda uma forte possibilidade de que, nestes casos, as crianças sejam alvo de uma forte manipulação

para que não demonstre sinais de sofrimento, por parte do agressor ou mesmo por parte dos pais (Faller, 2003).

A maioria das vítimas, no entanto, apresenta problemas a nível comportamental ou emocional, distúrbios funcionais como pesadelos frequentes, dificuldades em dormir, enurese, problemas alimentares, ansiedade, baixa autoestima, dificuldade em relacionar-se com pares, baixo rendimento escolar, depressão, agressividade, tendências suicidas, entre outras (Adams 2000; Davis, 2000; Faller, 2003; Robin, 1991). Do quadro clínico de avaliação podem ainda fazer parte problemas de desenvolvimento e educacionais, como autorregulação e controlo motor, défices na fala, dificuldade de concentração e baixo desempenho escolar. Por fim, é possível também verificar-se sinais físicos, particularmente ferimentos ou queixas de dor nos genitais, peito ou ânus; possível vermelhidão e sangramento; sintomas de algum tipo de infeção genital (Adams, 2000; Davis, 2000; Howe, 2005).

Estes indicadores não constituem, no entanto, uma certeza de que uma situação de abuso ocorreu, implicando um especial cuidado da parte de cuidadores e profissionais na interpretação e análise dos mesmos casos. A literatura descreve que para cada faixa etária se poderão considerar como normativos determinados comportamentos de carácter sexual². Neste seguimento, no momento de levantamento de uma suspeita, devem ser considerados e analisados outros fatores (e.g., comportamentos específicos e idade da criança), que podem apenas ser o resultado de uma natural desinibição ou curiosidade acerca do corpo. É esperado que à medida que a criança cresce, esta adequa o seu comportamento sexual às normas sociais e àquilo que se torna normativo para a sua idade (Adams 2000; Deblinger, 2000).

Ainda segundo Faller (2003), é no contexto de uma declaração verbal ou de um comportamento não normativo que surge a necessidade de determinar se uma criança foi ou não efetivamente abusada sexualmente, sendo necessário em ambos os casos uma análise cuidada dos factos. De acordo com Deblinger (2000), as crianças sexualmente abusadas tendem mais frequentemente a apresentar conhecimentos e comportamentos sexualizados inadequados para a sua idade, comparativamente com crianças que não sofreram este crime. Em todos os casos, deve-se primeiramente procurar perceber a especificidade e a fonte de informação do conhecimento que a criança possua, uma vez que não se pode desde logo assumir que as crianças aprenderam por participação, especialmente nos dias de hoje, em que a informação flui de formas muito variadas e acessíveis desde muito cedo (Faller, 2003).

² Ver Dubowitz & DePanfilis (Eds.) capítulos 37, 38, 39 e 44

1.5 Fatores Protetores e Fatores de Risco

Entende-se por fatores de risco, condições associadas a consequências negativas para o bem-estar ou desenvolvimento do ser humano, podendo estas condições ser de caráter individual ou provenientes do meio em que este se insere, desde ao nível micro até macrosistema. Como fatores de proteção, consideram-se aqueles que podem ser associados a condições de crescimento ou fortalecimento do indivíduo, mais uma vez presentes ao nível individual ou ambiental (Sapienza & Pedromônico, 2005).

São várias as instituições e autores que têm, sobretudo ao longo das últimas décadas, vindo a contribuir para listagem de fatores, tanto de risco como de proteção, por detrás dos crimes de abuso sexual de crianças (e.g., Berliner & Elliott, 2002; Butchart et al., 2006; Finkelhor; 1984; Howe, 2005; National Research Council, 1993).

De acordo com diversas fontes (Cicchetti, Rogosch & Holt, 1993; Heller, Larrieu, D'Imperio & Boris, 1999; Macdonald, 2001), um indivíduo que demonstre elevada resiliência face a situações abusivas em geral, é provavelmente dotado de competências cognitivas que lhe permitem desenvolver um bom nível de autoestima e de imagem pessoal, persistência, atenção, reflexão e planeamento, tão importantes enquanto competências preventivas. Estudos vêm ainda demonstrar que, o facto de a criança frequentar um bom ambiente escolar, de se envolver em atividades extracurriculares ou na comunidade, irá contribuir para que desenvolva maior capacidade de resiliência face ao abuso. Esta competência tem-se vindo a demonstrar especialmente poderosa, tanto no campo da intervenção como da prevenção das várias formas de maltrato existentes (Macdonald, 2001).

Segundo Finkelhor (1984), há certas características que tornam uma população mais ou menos vulneráveis ao perigo de abuso sexual. Segundo o modelo proposto por Belsky (1980), a forma mais eficaz de decretar e sintetizar quais os fatores influentes no processo de um abuso sexual, desde aqueles que, de uma forma dinâmica, promovem o risco de abuso, aos que ajudam a garantir que tal crime não ocorra, é através de uma abordagem ecológica. De acordo com este o autor, devem delinear-se desde fatores individuais, a fatores familiares, comunitários e culturais, assim como as inter-relações que existem entre eles. Este modelo pode ser considerado como um importante guia na prevenção e intervenção ao nível das várias formas de mau trato infantil, sendo uma ferramenta que em muito pode contribuir para a construção de programas e materiais de prevenção primária.

Como aferido por diversos autores, a nível das características individuais da criança podem destacar-se o sexo, a idade, estágio de desenvolvimento, características de saúde

físicas, mentais e emocionais, personalidade, temperamento, nível de autoestima, percurso de vida pessoal, competências de gestão, coping e de resolução de problemas. No que respeita às suas relações interpessoais, em especial com a família ou cuidadores primário, destacam-se o estilo parental e métodos de disciplina praticados, competências de suporte à criança, idade dos progenitores, estado civil e dimensão do agregado familiar, situação profissional dos cuidadores, sensibilidade e expectativas face à criança, tipos de relacionamentos e interação dentro da família, relações mantidas com familiares próximos, suporte social recebido pelo agregado (Berliner & Elliott, 2002; Ewing, 2006; Finkelhor; 1984; Howe, 2005).

Como se lê em Butchart et al., (2006), um fator por si só, não explica necessariamente a existência de mau trato. Uma prática de mau trato nunca vem apenas associada a um fator de risco, mas sim a um conjunto destes, e quanto maior o número de fatores, maior o impacto do abuso, no caso de este vir a ocorrer. Segundo Finkelhor (1984), os principais fatores que acrescem o risco são, por um lado, aqueles que comprometam a qualidade e quantidade da supervisão dada à criança, e por outro, a privação emocional que esta possa sofrer.

A nível comunitário é possível sublinhar o papel da comunidade, vizinhança, local de trabalho, o acesso a recursos e serviços relacionados com necessidades básicas, criminalidade e segurança pública do meio onde reside e interage. Em termos de influências sociais, destacam-se a cultura, condições económicas, políticas públicas ou a educação (Holder, 2000; Howe, 2005; Jaffe et al., 2010; National Research Council, 1993).

1.6. Impacto do Abuso Sexual de Crianças

Naquilo que diz respeito à investigação do impacto do abuso sexual, torna-se fundamental uma abordagem que perspetive o indivíduo enquanto um ser em desenvolvimento ao longo da vida, que sofre de influências diversas, desde fatores biológicos à sua própria cultura (Starr & Wolfe, 1991).

O abuso sexual aumenta o risco de desajustes futuros e duradores para a vítima. Em termos das consequências que podem suceder a um caso de abuso sexual, é feita uma distinção entre as de curto prazo e as que tendem a permanecer por longos períodos de tempo ou a manifestar-se para o resto da vida.

A nível emocional a vítima pode desenvolver problemas relacionados com stress pós-traumático, depressão, ansiedade ou baixa autoestima. A nível comportamental podem acentuar-se comportamentos sexuais desadequados, agressivos e o consumo de substâncias. Podem ainda manifestar-se consequências a nível das relações interpessoais, uma vez que as vítimas tendem a percecionarem-se como inferiores, isolando-se e demonstrando dificuldade em

relacionar-se com os pares. Por último, a nível cognitivo, é possível que as vítimas venham a apresentar dificuldades na escola, a manifestar uma distorção negativa da realidade, a atribuir a si mesmas culpa e vergonha quando algo de negativo ocorre, a demonstrar elevados níveis de défice de atenção, problemas de memória e desenvolvendo, por vezes, um padrão de comportamentos hiperativos. Crianças abusadas caracterizam-se ainda pelo risco de suicídio ou manifestação de comportamentos autodestrutivos (Berliner & Elliott, 2002; Butchart et al., 2006; Macdonald, 2001; WHO, 2016).

A amplitude destas consequências dependerá, em parte, de fatores como a severidade do abuso, a duração, a frequência, a relação existente entre vítima e perpetrador, se há ou não recurso ao uso da força e violência física, ao contexto em que o crime ocorre, ao número de perpetradores com os quais a criança vivenciou experiências de abuso, entre outras. Podem também ser tidos em conta fatores relacionados com a própria vítima, como o género, a idade, o estágio de desenvolvimento, o familiar, o seu sentimento de inferioridade, e a sua capacidade de coping e resiliência (Karp & Butler, 1996; Macdonald, 2001; Robin, 1991).

Capítulo II – A Prevenção do Abuso Sexual de Crianças

2.1 - Prevenção

Existem na literatura diversos modelos teóricos que servem frequentemente de base ao desenvolvimento de intervenções e medidas concretas preventivas (Zeuthen & Hagelskjær, 2013).

De acordo com o modelo de prevenção de Caplan (1964), adotado na psicologia sob forte influência do modelo de saúde pública, o conceito de Prevenção define-se em três níveis, nomeadamente a) primário, cujas formas de intervenção procuram a promoção do bem-estar do ser humano e/ou precaver que este venha a desenvolver condições para eventuais perturbações mentais; b) secundário, que abrange estratégias que envolvem a identificação precoce e tratamento eficiente destinadas a indivíduos que manifestem sinais iniciais de perturbação mental; c) terciário, destinado a indivíduos já com algum tipo de perturbação presente, e através do qual se procura reduzir os efeitos da mesma, com vista a reabilitar e adaptar o indivíduo às condições de vida com essa perturbação (Negreiros, 1985; Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

No modelo de Gordon (1983), três outras categorias devem ser distinguidas enquanto componentes de um sistema de prevenção para a saúde mental, nomeadamente Prevenção Universal, Seletiva ou Indicada, cada uma delas destinada a um tipo de população (Haggerty & Mrazek, 1994).

Uma medida de Prevenção Universal poderá destinar-se a qualquer membro da população em geral. De acordo com este modelo, a Prevenção Universal segue no fundo uma perspetiva de prevenção primária, tendendo a concentrar os seus esforços no aumento de recursos e competências que permitirão prevenir o aparecimento de patologias ou até de condições que potenciam a criação de risco para diversas problemáticas (Haggerty & Mrazek, 1994; Tolan & Guerra, 1994).

Uma medida de Prevenção Seletiva destina-se a indivíduos pertencentes a subgrupos da população identificados com um nível presumível de risco, nomeadamente subgrupos constituídos em função da pertença de género, pertença a uma determinada faixa etária, história família, ocupação, entre outras características destacadas na literatura, sendo esse risco partilhado entre os indivíduos alvo deste tipo de intervenção. Este tipo de intervenção procura reduzir a prevalência de determinada problemática, operando com base numa perspetiva de prevenção secundária (Haggerty & Mrazek, 1994; Tolan & Guerra, 1994).

A última categoria, denominada de Prevenção Indicada, distingue-se pelo facto de concentrar esforços a nível individual, funcionando como prevenção terciária, na procura de evitar a manifestação de consequências associadas ao distúrbio já vivenciado, sendo o seu foco a intervenção prevenir a longo prazo sintomas previsíveis de surgir no futuro (Haggerty & Mrazek, 1994; Tolan & Guerra, 1994).

Os primeiros passos em iniciativas preventivas no âmbito do abuso sexual foram dados ainda antes dos anos 80 do século XX, ao nível da articulação entre escolas e serviços ou autoridades locais que procuravam ensinar às crianças bases de defesa pessoal. No entanto, foi sobretudo nessa década que, em especial nos Estados Unidos, este tipo de iniciativas ganhou forte importância, cujo objetivo principal era dar às crianças competências para que estas fossem capazes de reconhecer e evitar uma potencial situação de abuso, assim como reportar uma ocorrência ou qualquer forma de vitimização (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995). Estudos realizados entre o final dos anos 80 e o início da década de 90, permitiam verificar que as crianças eram de facto capazes de adquirir competências através deste tipo de iniciativas, acreditando-se que a efetividade dos programas e materiais estaria positivamente ligada ao número de sessões praticadas, ao facto de ser permitido às crianças praticar as competências em questão, e à inclusão dos pais, de alguma forma, na sua implementação (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995).

Focar a intervenção dos sistemas de proteção sobretudo na maximização do bem-estar das crianças, é nos dias de hoje uma tendência presente um pouco por todo o mundo, em especial nos países mais desenvolvidos. Ainda assim, é importante ressaltar que a implementação de medidas de prevenção é apenas uma pequena parte de todo o tipo de medidas e serviço que as sociedades podem desenvolver (Munro, 2008).

No que respeita a programas e materiais existentes no âmbito da Prevenção do Abuso Sexual, é possível afirmar que os mesmos variam não só em função da população alvo, como também das técnicas utilizadas para transmitir aquilo a que se propõe (Briggs, 1991; Sanderson, 2004). Enquanto alguns se baseiam num só método, a maioria recorre a materiais como livros, músicas, filmes, vídeos, *role play*, representação, discussão de grupo ou mesmo aprendizagem de competências comportamentais (Sanderson, 2004).

Outro importante fator a ter em conta é a duração da implementação de um programa ou de materiais didáticos, nomeadamente quanto tempo se investe por sessão e em quantas sessões se distribui o trabalho a realizar com os grupos alvo, uma vez que esta variável se relaciona de facto de forma linear com melhores resultados. É ainda consensual na literatura que devam ser privilegiadas condições como a existência de um tempo de consolidação de

informação entre sessões, repetição de atividades, realização de follow-ups regulares para reforçar o que se vai aprendendo (Davis & Gidycz, 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Maria & Ornelas, 2010; Sanderson, 2004; Tutty, 1996).

De acordo com Sanderson (2004), para o sucesso dos meios de Prevenção do Abuso Sexual, é ainda fundamental a aproximação das competências praticadas, o mais possível, às circunstâncias reais de uma possível situação de abuso. Segundo o mesmo autor, baseado em literatura diversa (e.g., Finkelhor 1984; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995), para que um programa ou um conjunto de materiais de prevenção sejam eficientes, inclusive na implementação com crianças mais jovens, este deve: a) focar-se não só no treino de competências e comportamentos preventivos como em questões específicas da revelação do abuso sexual; b) ser integrado nos programas escolares; c) utilizar materiais, conteúdos e formas de atuação standardizadas; d) ser de longa duração e incluir a repetição de conteúdos para que mais eficazmente sejam interiorizados; e) basear-se numa abordagem multissistémica, procurando envolver não só as crianças como pais, professores e a comunidade; f) atender às necessidades tanto de crianças do sexo feminino como do sexo masculino; g) ser aplicados por técnicos treinados ou garantindo-se o treino prévio de quem aplica; h) ser administrado de uma forma cuidada e com conteúdos apropriados ao desenvolvimento da população em foco.

É ainda fundamental procurar-se que as crianças beneficiem sobretudo de meios cujo efeito seja cumulativo, isto é, que lhes permita beneficiar de aprendizagens já anteriormente adquiridas, utilizando essas mesmas aprendizagens na aquisição de novos conhecimentos (Sanderson, 2004), devendo a exposição a este tipo de iniciativas ocorrer o mais cedo possível (WHO, 2017).

Por outro, estudos já realizados permitem também apontar um conjunto de fatores associados ao insucesso de programas e materiais de Prevenção do Abuso Sexual, nomeadamente: a) a não utilização de uma terminologia correta, no que diz respeito, por exemplo, aos conceitos anatómicos para definir os genitais; b) o não investimento em ensinar às crianças competências que lhes permitam resistir ao grooming; c) o não esclarecimento acerca da autoridade e da confiança nas diferentes figuras adultas; d) não incorporação das diferenças de género (Sanderson, 2004).

2.1.1 Prevenção primária ou universal do abuso sexual de crianças.

Como já descrito no início deste capítulo, é possível definir prevenção primária enquanto uma forma de intervenção que promove o bom funcionamento emocional e o

desenvolvimento de competências numa população específica ainda não afetada, procurando assim precaver a ocorrência de determinado desajustamento num período de tempo concreto (Milner, 1997; Negreiros, 1985). De acordo com Cowen (1980; como citado em Negreiros, 1985), a Prevenção Primária deve cumprir três requisitos para que se enquadre naquilo que a define, nomeadamente a) que seja dirigido sobretudo mas não exclusivamente a grupos de indivíduos, devendo esses grupos constituir uma população não afetada pela problemática em questão, ainda que possam encontrar-se em situação de risco; b) ser cientificamente fundamentado através um “conjunto de conhecimentos que procurem melhorar a saúde psicológica e prevenir a desadaptação” dos inquiridos; c) que permitam *“conceber estruturas, processos, situações e acontecimentos (...) que maximizem a adaptação psicológica, a eficácia e as competências de um número considerável de indivíduos”*.

No que respeita à problemática do Abuso Sexual, a Prevenção Primária assume que todas as crianças são acessíveis ao risco, procurando que se atue antes mesmo de qualquer ocorrência (Milner, 1997; Topping & Barron, 2009). Este tipo de iniciativas devem sobretudo procurar atuar junto das crianças, de preferência em ambiente escolar, num adequado espaço de tempo, proporcionando-lhes assim as competências e conhecimentos que, por um lado, lhes permitam estar preparados para uma eventual necessidade de se prevenirem de um abuso, e por outro, para que saibam que podem e devem revelar a ocorrência deste crime, caso venham um dia a ser vitimizados ou mesmo já tendo sido vítimas deste crime (Briggs, 1991; Finkelhor, 1984; Finkelhor, 2007; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004).

As intervenções ao nível da Prevenção Primária do Abuso Sexual podem variar em termos dos conceitos abrangidos e das competências que pretendem transmitir. Ainda assim, é sobretudo a partir de um treino de competências preventivas que as crianças aprendem a reconhecer e evitar uma situação potencialmente abusiva, assim como a reportá-la a um adulto e a reconhecer a ausência de culpa em caso de um efetivo abuso Sanderson (2004). De uma forma geral, estes procuram essencialmente que as crianças: a) sejam capazes de dizer não; b) saibam como e a quem pedir ajuda c) saibam que devem revelar a um adulto de confiança aquilo que de facto se passou; d) consigam distinguir entre bons toques e maus toques; e) compreendam a diferença entre bons segredos e maus segredos (Briggs, 1991; Finkelhor, 1984; Finkelhor, 2007; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004).

Apesar da eficácia demonstrada em programas já postos em prática, é essencial manter presente a premissa de que a prevenção não se deve basear apenas neste tipo de iniciativa, procurando lembrar e alertar os adultos para a sua responsabilidade primária na

proteção das crianças, não esquecendo nunca a contínua necessidade de estratégias para corrigir as causas do abuso sexual na infância (Sanderson, 2004). De acordo com o proposto pelo Centro de Estudos e Educação para a Violência contra Mulheres e Crianças da *University of Western Ontario*, no Canadá (Jaffe et al., 2010), na Prevenção do Abuso Sexual devem ainda considerar-se estratégias de caráter universal como: a) que os governos assumam em conjunto com os vários departamentos e serviços competentes, a responsabilidade na proteção das crianças face ao abuso sexual e outras formas de exploração; b) que sejam selecionados experts das vertentes judicial, da educação, serviço social, saúde mental, media e até marketing, para o desenvolvimento e implementação de estratégias de prevenção; c) a criação de campanhas de consciencialização para a problemática do abuso sexual de crianças e jovens; d) comunicações anuais nas escolas acerca das estratégias e programas em curso, de forma a assegurar a sua implementação; e) avaliação dos programas implementados; f) promoção de suporte aos ex reclusos por abuso sexual, procurando prevenir a sua reincidência; h) linhas de apoio anónimas para agressores ou potenciais agressores sexuais; i) promoção de programas de carácter educacional, de consciencialização ou relativos a políticas de Prevenção do Abuso Sexual, nos vários serviços que trabalham e contactam com crianças.

2.1.2 Programas e materiais de prevenção primária do abuso sexual de crianças.

É demonstrando que um programa ou uma medida de prevenção consegue de facto obter bons resultados em termos da sua eficácia e eficiência, expandir evidência científica que contribua para o crescimento da prevenção, e que abra portas para que chegue de facto a todos aqueles que poderão beneficiar dele (Butchart et al., 2006).

A fim de exemplificar alguns dos programas e materiais de Prevenção do Abuso Sexual existentes a nível internacional, e com resultados positivos comprovados, procedeu-se a uma busca e seleção de material relevante disponível na literatura, recorrendo ainda a critérios como, serem dirigidos a crianças em idade pré-escolar, ainda que não de forma exclusiva, constituírem propostas a pôr em prática em ambiente escolar, numa lógica de aprendizagem interativa e cujos métodos utilizados não fossem apenas expositivos.

Desta forma, serve o presente subcapítulo para apresentar os materiais: 1) *Body Safety Training*; 2) *Safe Touches*; 3) *Talking about touching*; 4) *The safe Child Program*; 5) *Adaptação portuguesa do programa CAP (Child Abuse Prevention)*.

Ainda que alguns destes estudos se destinem a várias faixas etárias, focaremos sempre que possível as características correspondentes apenas ao pré-escolar.

2.1.2.1 “Body safety training”.

Body Safety Training, da autoria de Wurtele (1986 - 2007; como citado em Brassard & Fiorvant, 2015), conhecido enquanto programa de treino de aptidões comportamentais, procura, a partir de dez sessões, treinar competências para manter o corpo seguro a crianças dos três aos sete anos. Este programa deve ser implementado com grupos de seis a dez crianças, com níveis de aptidões semelhantes, pelos próprios EI (educadores de infância) /professores, em contexto de sala de aula (Brassard & Fiorvant, 2015; Stay Safe, n.d).

Em termos de materiais, o programa integra um manual de apoio à implementação e informação variada acerca do tema do abuso, assim como um livro de imagens ilustrativas de cada lição. É ainda proposto pelos autores que haja apoio do psicólogo escolar, nomeadamente na formação dos professores e no apoio direto à implementação. O programa aborda desde lições básicas de segurança, a tópicos como, salvaguardar o corpo, o que é um estranho e o que fazer perante a sua abordagem, o papel do adulto de confiança, quais os segredos que podemos/devemos ou não guardar, quem pode tocar as nossas partes privadas e em que situações isso é normal, sendo as lições sempre acompanhadas de oportunidades de discussão, role plays ou de treino de competências, lembrando quem aplica o programa que deve encorajar e reforçar positivamente a aprendizagem dos alunos (Brassard & Fiorvant, 2015).

No que respeita à avaliação deste programa, de acordo com Brassard e Fiorvant (2015), vários estudos vieram demonstrar que, com frequência, as crianças participantes demonstram melhoria das competências de prevenção, assim como dos conhecimentos relacionados ao abuso sexual, quando comparadas com crianças que não participaram do programa. Segundo o autor, a competência de distinguir uma abordagem positiva de uma negativa foi a que resultou em menores diferenças entre os participantes e o grupo de controlo.

Ainda a respeito deste programa, devem ser exaltados pontos positivos como: a) permitir que ao longo das sessões sejam repetidos/ lembrados conceitos, o que facilita a retenção dos mesmos; b) as técnicas utilizadas, como o role play, sendo incentivada a participação ativa das crianças; c) utilização das regras de segurança enquanto ditadoras de comportamentos; d) quando discutidas as partes privadas, é lembrado às crianças

que é “ok” tocarem as suas próprias partes privadas em privado, evitando que fiquem confusas e que se sintam desconfortáveis com o seu corpo; e) grande ênfase na questão de não manter em segredo abordagens inadequadas (Brassard & Fiorvant, 2015).

Em termos de pontos negativos, são apontados questões relacionadas com a) os materiais, nomeadamente pelas imagens com pouca qualidade ou pelo próprio guião, “soar falso”, com o facto dos excertos da história e mesmo das questões de discussão serem demasiado extensos; b) com o tipo de atividades desenvolvidas, sendo considerado que faria falta, por exemplo, serem realizados mais role plays e haver maior abertura para uma participação ativa; c) existirem questões com resposta ambígua e mesmo inconsistências no próprio manual (Brassard & Fiorvant, 2015).

2.1.2.2 “Safe touches”.

The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children (NYSPCC), a primeira instituição de proteção de crianças em todo o mundo, fundada em 1875, tem vindo desde a sua criação a investir esforços, por um lado, na resposta às necessidades de intervenção com crianças vítimas de maus tratos, proporcionando também apoio aos cuidadores das mesmas; e por outro lado, de prevenção, através da criação de programas inovadores que, com base em dados científicos, procuram evitar a ocorrência de abusos junto da população vulnerável a este tipo de crimes (NYSPCC, 2017_a).

No que respeita a medidas de Prevenção do Abuso Sexual, a instituição incorpora crianças desde o pré-escolar ao 12º ano, adequando a programação das atividades ao grau académico das crianças, trabalhando com estas estratégias práticas e procurando ainda alertar os pais e a comunidade em geral para a problemática (NYSPCC, 2017_b).

Para os mais pequenos, até ao 3º ano, promove-se sobretudo treinos de defesa pessoal, nomeadamente através do programa *Safe Touches*, que mais adiante será descrito. Já no caso das crianças a frequentar desde o quarto ao 12º ano, procura-se que, a partir do treino de estratégias, as crianças aprendam competências de segurança, nomeadamente aprender a lidar com uma possível situação de abuso sexual e compreender melhor o seu impacto, questões acerca do corpo, de como o manter em segurança, a diferença entre bons toques e maus toques e o pedir ajuda a uma pessoa de confiança. Incluem-se como métodos de ensino destas competências apresentações informativas, exposição de vídeos e discussões em grupo (NYSPCC, 2017_b).

Quanto ao programa em si, criado em 2007, o *Safe Touches*, designado como um programa de treino de segurança, é destinado a crianças desde o pré-escolar ao 3º ano de escolaridade, sendo o seu principal objetivo prevenir o abuso sexual infantil, dando às crianças competências de proteção do corpo. A implementação deste programa é realizada junto das escolas, por meio de especialistas do NYSPCC treinados para esta tarefa, ensinando e treinando as crianças relativamente a conceitos e competências que lhes permitam fazer a distinção entre partes do corpo privadas e não privadas, entre toques adequados e não adequados, a recorrer a um adulto de confiança no caso de se sentirem desconfortáveis com determinada abordagem, usando para tal materiais e técnicas interativas como fantoches e técnicas como role play, oferecendo-se às crianças um livro de atividades para realização em casa (NYSPCC, 2014; 2017_b).

Uma outra característica importante deste programa, é o fato deste dar às crianças a um papel ativo durante as atividades, encorajando-as a dar sugestões, a fazer questões e a falar daquilo que as preocupa. Uma questão ainda fortemente trabalhada é de que a culpa não é nunca da vítima, incentivando-as a revelar o abuso ou tentativa de abuso, a um adulto de referência (NYSPCC, 2014; 2017_b).

Numa avaliação do programa, realizada em 2014 pelo Instituto Nacional de saúde em colaboração com o NYSPCC, a partir da sua implementação com 492 crianças, foi possível verificar que aquelas que participavam no programa demonstravam um aumento significativo dos conhecimentos relativos ao tema do abuso sexual. Um outro importante fator foi o testemunho dos professores, ao afirmarem que a presença de experts durante a implementação era sentida de facto como eficaz na facilitação da implementação do programa (98%) e na motivação das crianças a participar (98%) (NYSPCC, 2014; 2017_b).

2.1.2.3 “Talking about touching”.

Destinado a crianças entre os quatro e os oito anos, este programa de prevenção primária criado pelo “Committee for Children” de Seattle, nos EUA, entre 1985 e 2001, constitui-se como um exemplo do que veio mais precocemente a ser desenvolvido no campo da prevenção primária do abuso sexual de crianças, ainda que mais tarde alargado às temáticas do abuso físico ou da defesa/segurança pessoal, sendo que aqui, apenas nos referiremos ao que diz respeito à temática do abuso sexual de crianças. O programa caracteriza-se por ser implementado em contexto de sala de aula, dirigido pelos professores após receberem apoio e formação de psicólogos especializados no

assunto, e por ser constituído por dez a 15 lições a pôr em prática, dependendo da idade das crianças a quem se dirige (Brassard & Fiorvant, 2015; Ewing, 2006).

O programa utiliza uma vasta variedade de métodos de exposição e treino dos conteúdos, sendo fornecidos diversos materiais de apoio, nomeadamente um manual para o professor, com conteúdos de revisão de literatura acerca desta problemática e até com sugestões para facilitar a implementação, e materiais lúdicos e ilustrativos como cartões de imagens, livros, músicas, vídeos e um guia de discussão, estando todo o programa disponível não só em inglês como em espanhol (Brassard & Fiorvant, 2015).

Procura-se ao longo de todo o programa enfatizar a importância da prática e da utilização de modelos de exposição ativa e o desenvolvimento de competências positivas como a comunicação, a assertividade ou a autoestima. As crianças são instruídas para que aprendam sobretudo a distinguir bons toques de maus toques a saber identificar quais os segredos que podem guardar e aqueles que devem revelar, a dizer não a uma abordagem ou a um toque menos apropriado e, no caso de algo assim acontecer, saber que devem recorrer a um adulto de confiança e como o devem fazer (Brassard & Fiorvant, 2015; Ewing, 2006).

Este programa tem como particularidades o envolvimento da família, com vista a garantir que a informação que é passada às crianças na escola é, ao máximo, consistente com a de casa; procurando-se ainda formar todo o staff da escola, para que o mesmo seja capaz de reconhecer os sinais de uma ocorrência de abuso, e saber o que fazer quando confrontado com esse tipo de situações (Brassard & Fiorvant, 2015).

Conforme verificado em avaliações realizados desde a década de noventa até aos dias de hoje, *Talking about Touching* permite de facto melhorar significativamente o conhecimento e competências preventivas das crianças que beneficiam deste programa, independentemente da idade das mesmas, sendo ainda exaltado o seu forte design. De acordo com o testemunho de professores, na generalidade demonstrando atitudes muito positivas face ao programa, este aborda de facto um tema pertinente de ser trabalhado e cuja implementação não é de difícil realização (Brassard & Fiorvant, 2015; Madak & Berg, 1992; Sylvester, 1996).

Como se lê em Brassard e Fiorvant (2015), podem enfatizar-se ainda enquanto aspetos fulcrais na obtenção de resultados positivos, o facto de os materiais estarem desenhados de forma adequada e atrativa para as crianças das diferentes idades, repletos de conteúdos lúdicos e fazendo recurso a vários meios de apresentação e treino das competências, já em literatura anterior considerados essenciais a tipo de programas.

Devem ainda ser enaltecidos outros pontos positivos salientados por Brassard e Fiorvant (2015), como a) as atividades estarem desenhadas de forma adaptada a cada ano escolar e de forma a ser dado seguimento ao projeto ao longo do currículo do aluno; b) é tida em conta a possível existência de diferenças individuais que impliquem adaptar os conceitos ou os métodos de aprendizagem utilizados, sendo para isso fornecidas sempre várias alternativas na forma de implementar; c) recomendação para que, professores de alguma forma sensibilizados ou afetados pelo tema, não o implementem, prevendo-se a sua substituição por alguém disponível e competente para tal (por exemplo uma psicóloga da escola ou do projeto); d) todo o material estar disponibilizado em inglês e em espanhol. Segundo Burgess e Wurtele (1998), pais de crianças participantes que visualizaram um vídeo acerca do programa, vieram a expressar maior probabilidade de abordar o assunto do abuso sexual com os seus filhos.

No que respeita a aspetos negativos revelados nas avaliações realizadas, são referidos factos como, o nome do programa parecer intimidar algumas crianças e levá-las a encarar o programa com base em ideias erradamente preconcebidas, assim como o facto de não se mencionar que não só pessoas mais velhas poderão agir de forma inapropriada, como os próprios pares o poderão fazer.

2.1.2.4 “The safe child program”.

The Safe Child Program (Kraizer & Coalition for Children, 1994 - 2005) foi criado no âmbito da Prevenção do Abuso Sexual, físico e emocional, procurando ensinar a crianças do pré-escolar ao 3º ano de escolaridade, competências de proteção que permitam reduzir a sua vulnerabilidade perante o abuso (Brassard & Fiorvant, 2015).

Em termos de conteúdo orientado para o pré-escolar, este programa divide-se em dez sessões, cada uma com aproximadamente 20 minutos. Este é composto tanto por materiais dirigidos às crianças como materiais dirigidos aos pais. Quanto aos materiais destinados à utilização em sala de aula, estes focam sobretudo a exposição através de vídeos de treino, na execução de role plays e de pequenos jogos que permitam às crianças aprender e expressar-se. São ainda disponibilizados aos EI/professores manuais com a planificação das atividades, um manual de treino e um conjunto de questões-resposta para perguntas frequentes (Brassard & Fiorvant, 2015).

No que diz respeito ao molde de implementação do programa, este divide-se em três partes, nomeadamente na formação dos professores e num seminário para os pais,

(estas duas partes dirigidas pelo psicólogo escolar), seguido das atividades dirigidas às crianças. Uma importante mensagem contida nestas atividades é que nunca é mencionado nem se pretende ensinar às crianças o fenómeno do abuso sexual, mas por outro lado, dar as competências necessárias, de uma forma natural e realista, para que estas se mantenham em segurança (Brassard & Fiorvant, 2015).

Uma avaliação deste programa veio demonstrar que este permite aos participantes melhorar os seus comportamentos, tornando-os mais aptos recorrer a competências seguras em resposta a uma abordagem de risco. Foi ainda possível aferir que estes resultados se mantinham semelhantes seis meses depois, e que essas alterações comportamentais estariam associadas ainda, a uma maior autoestima, assim como a melhores níveis de conhecimento (Brassard & Fiorvant, 2015).

Podem ainda ser expostos enquanto aspetos positivos deste programa, a) facilidade em implementar, muito em função dos materiais disponibilizados pelo projeto; b) as sessões estarem organizadas de forma a não implicar muita preparação para a implementação das mesmas; c) as crianças serem incentivadas a utilizar uma forma flexível de pensar; d) a atenção à possibilidade de um participante ou mesmo professor poder sofrer em silêncio o abuso sexual, procurando respeitar essas situações ou questões culturais; e) estar adaptado ao desenvolvimento das crianças para que lhe seja dada continuidade ao longo do mesmo; f) as crianças serem incentivadas a fazer questões e comentários; g) toda a informação ser fornecida em inglês, espanhol, francês e crioulo; h) todo o material ser baseado em pesquisas científicas e abrangendo uma grande variedade de questões; i) procurar abordar o facto de que não se trata de um crime apenas cometido por estranhos (Brassard & Fiorvant, 2015).

Em termos de aspetos negativos são salientados factos como a) parecer um pouco antiquado em termos da apresentação visual, das músicas utilizadas, e mesmo ao nível dos factos e estatísticas apresentadas; b) alguns dos cenários de role play poderem tornar-se desconfortáveis para as crianças (Brassard & Fiorvant, 2015).

2.1.2.5 Adaptação portuguesa do programa CAP (Child Abuse Prevention)

Em Portugal, ainda que com poucos investimentos a nível da Prevenção do Abuso Sexual, é possível destacar, de acordo com Maria e Ornelas (2010), o trabalho de algumas entidades como a *Associação de Mulheres contra a Violência* (AMCV) e da *Associação Portuguesa para o Estudo e Prevenção dos Abusos Sexuais de Crianças* (APPEPASC), distinguindo-se com esta última a adaptação e implementação de um dos programas pioneiros

na Prevenção do Abuso Sexual de todo o mundo, o CAP, desenvolvido em 1978 em Ohio (EUA) pelo atual *National Assault Prevention Center*, nos dias de hoje adaptado e difundido um pouco por todo o mundo (Maria & Ornelas, 2010).

No seu formato original, este programa de prevenção foi criado para intervir em contexto escolar, tendo nomeadamente como alvos, crianças entre o primeiro e o segundo ciclo, pais, professores e profissionais do meio escolar. O seu objetivo era informar e preparar as crianças para o perigo, ensinando-lhes formas de prevenção e intervenção, não só da parte deles como dos pais, professores e os diversos profissionais do contexto escola, na procura de assegurar a segurança das crianças e reduzir a probabilidade da ocorrência de abusos (Maria & Ornelas, 2010)

No que respeita ao desenho do programa, este era, na sua versão original, distribuído em workshops de uma só sessão de aproximadamente duas horas, destinados aos diferentes grupos (docentes e profissionais da escola; pais ou familiares; crianças). Junto dos professores, funcionários da escola e dos pais, procura-se sobretudo investir na comunicação do adulto para com a criança, por se tratar de um tópico tão particular, abordando-se temas como: a) os vários tipos de abuso; b) características associadas a potenciais vítimas; c) estratégias de prevenção e competências a trabalhar nesse âmbito; d) como responder em caso de uma suspeita ou denúncia. Com as crianças, por sua vez, em sessões de aproximadamente uma hora, são utilizadas em sala de aula técnicas como role-play e discussão em grupo sob orientação, no reconhecimento e resposta a potenciais situações de risco de abuso, potenciando nas crianças o desenvolvimento de métodos de autodefesa, entre ajuda, reconhecimento de um adulto de referência e comunicação com o mesmo. Terminada a sessão as crianças teriam ainda a opção de reunir de forma individual com quem dirige a sessão (Maria & Ornelas, 2010).

Avaliado em 2001 por Hebert, Lavoie, Piche e Poitras, este programa veio a revelar resultados estaticamente positivos ao nível dos conhecimentos e competências preventivas das crianças participantes, inclusive com conhecimentos mantidos em recolhas após dois meses (Maria & Ornelas, 2010).

Já no que respeita à adaptação ao contexto português, este programa tem mantido o foco na envolvimento e integração da comunidade local (Polícia, Câmara Municipal, CPCJ, Associações de Pais, entre outros) na organização e promoção deste programa na comunidade. Aquilo que também o diferencia da sua versão original é o facto de ser dado às crianças um papel mais ativo nesta forma de prevenção, procurando-se que estas participem

através de técnicas de role play, na reflexão, partilha e aplicação prática de soluções para as problemáticas em causa (Maria & Ornelas, 2010).

Na avaliação desta adaptação, sobressai o facto de faltar proporcionar a estas crianças, um acesso regular a este programa, um contacto lado a lado com o seu percurso de vida, combatendo assim o esquecimento progressivo das competências adquiridas no mesmo (Maria & Ornelas, 2010).

2.1.3 Balanço geral de programas e materiais de prevenção do abuso sexual de crianças.

Como se lê em Finkelhor (2007), a redução da incidência do abuso sexual desde 1993, pode mesmo em parte ser justificada com a expansão das iniciativas preventivas ao nível da educação.

Apesar de haver ainda uma grande necessidade de analisar a eficácia e custos das estratégias existentes de Prevenção do Abuso Sexual de Crianças, existe já literatura diversa a demonstrar que nas últimas décadas se têm vindo de facto a realizar avanços significativos na Prevenção do Abuso Sexual de Crianças. É imperativo não só que cada vez mais se procure desenvolver este tipo de programas e materiais, como que os mesmos sejam avaliados, tanto em termos de impacto como das estratégias e materiais utilizados, para que se garanta a sua adequação ao grupo alvo e o cumprimento dos objetivos a que se propõe (Davis & Gidycz, 2000; Ewing, 2006).

Ainda que com a existência de opiniões diversas, estudos realizados desde o final da década de 80 até aos dias de hoje, têm vindo a demonstrar que a participação desde cedo em programas de Prevenção do Abuso Sexual pode de facto proporcionar às crianças benefícios significativos. Estes benefícios dizem sobretudo respeito à aquisição de conhecimentos e de competências relacionadas a esta problemática, nomeadamente no que respeita à capacidade para identificar toques, resistir ou reagir a uma situação de abuso, como e em que circunstâncias dizer “não” e como e a quem revelar um abuso (Davis & Gidycz 2000; Ewing, 2006; Finkelhor, 2007; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Maria & Ornelas, 2010; Ripens, Aleman & Goudena, 1997; Topping & Barron, 2009; Wurtele & Owens, 1997). Alguns estudos chegam mesmo a sugerir que este impacto positivo se poderá verificar independentemente da idade das crianças a participar, com dados nomeadamente a partir do pré-escolar, e que a tendência será para que esse mesmo impacto positivo se mantenham em avaliações realizadas com um intervalo de tempo significativo após a implementação dessas estratégias (Davis & Gidycz 2000; Ripens et al., 1997).

Ainda assim, estudos sugerem, que nem todos os conceitos abordados neste tipo de iniciativas preventivas sejam facilmente compreendidos e aprendidos de igual forma pelas crianças, sendo as mais novas as que tendem a demonstrar maiores dificuldades (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004; Tutty, 1995, 1996, 2000), nomeadamente ao nível do dizer não a uma figura de autoridade, a entender o conceito de risco, a compreenderem quando devem ou não guardar um segredo, sendo que a maioria relaciona o abuso apenas a estranhos, percecionando-as sobretudo como pessoas “com um ar mau”, associando situações negativas essencialmente a figuras desconhecidas (Briggs, 1991; Tutty, 1995, 2000; Sanderson, 2004; Topping & Barron, 2009). No entanto, de acordo com Finkelhor (2007), mesmo que nem todas as crianças consigam adquirir os conhecimentos e competências pretendidas neste tipo de estratégias, todas elas provavelmente beneficiarão, de alguma forma, do contacto com as mesmas.

Apesar de haver um conjunto de conceitos base por detrás de qualquer tipo de estratégia preventiva destinada ao contexto escolar, estes programas e materiais acabam por se distinguir em função de dimensões como o seu formato, faixa etária a que destinam ou a duração (Davis & Gidycz, 2000).

Ainda com base em avaliações realizadas ao longo das últimas décadas, tem sido possível verificar que os programas e materiais preventivos com maior sucesso em termos da sua eficácia, serão aqueles em que se realizem treinos práticos de competências e em que se recorram a técnicas como a representação, modelagem ou role play. Por outro lado, aqueles em que a participação das crianças ou os métodos de exposição dos conceitos seja mais passiva (como através de filmes), tenderão a demonstrar-se menos eficazes na aquisição de conhecimentos e competências de prevenção (Brown, 2016; Davis & Gidycz, 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Ripens et al., 1997; Topping & Barron, 2009; Tutty, 1996; Wurtele, 2009).

Outro importante fator para o sucesso de uma estratégia de Prevenção do Abuso Sexual é a forma como a informação é distribuída no tempo, nomeadamente a duração das sessões e o número de sessões realizadas. Diversos estudos (e.g., Annett, 1991; Davis & Gidycz 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Ripens et al., 1997) sugerem que mais importante que a totalidade de tempo de contacto é a organização desse mesmo tempo em várias sessões, nomeadamente em pelo menos quatro momentos de contacto com algum espaçamento entre eles. Dividir a implementação deste tipo de materiais em mais fases com menor duração cada, irá ter um impacto positivo desde a atenção das crianças à retenção de informação.

A qualidade de uma estratégia preventiva irá depender ainda da forma como se envolve a família, professores, auxiliares de educação e comunidade, que informação lhes é transmitida e como (Maria & Ornelas, 2010).

De acordo com Brassard e Fiorvanti (2015), na avaliação de programas ou materiais, é essencial a utilização de instrumentos padronizados para aquilo que se procura concretamente avaliar. Os mesmos autores propõem como instrumentos de avaliação de programas de prevenção das várias formas de abuso: *The Children's Safety Knowledge and Skills Questionnaire* (Kraizer, 1981); *The Choice of Safety Strategy Questionnaire* (Taal & Edelaar, 1997); e *"What If" Situations Test* (Wurtele, Hughes & Owens, 1998).

2.1.4 Papel da escola.

O ambiente escolar e todo o seu sistema envolvente integram, de acordo com a literatura, um dos mais importantes meios para o desenvolvimento integral de uma criança, uma vez que é lá que esta passa a maior parte do seu tempo durante esse estágio da sua vida, e é por isso um meio tão crucial na prevenção de possíveis riscos como o abuso sexual (Schneider, Pereira, Cruz, Strelow, Chan, Kurki & Sanchez, 2016; Topping & Barron, 2009).

Como se lê em Topping e Barron (2009), é de facto neste contexto que mais facilmente e da forma mais organizada se alcança um grande número de crianças em simultâneo. Acaba ainda por ser um meio que poderá exercer um apoio e consciencialização contínua às crianças, família e comunidade.

Um estudo realizado no final da década de 90 (Faller, 2003), onde eram revistas as experiências de professores que haviam implementado programas de Prevenção do Abuso físico e sexual em contexto escolar, veio alertar para a importância de treinar e fornecer o necessário apoio aos professores,

Como defendido na literatura, é no contexto escolar que mais são denunciados os casos de abuso sexual, sendo este um meio em que as crianças mais facilmente encontram “um adulto de confiança”, capazes de identificar sinais e sintomas provenientes de uma situação de abuso, assim como de responder adequadamente perante a mesma (Faller, 2003; Wurtele, 2009). Desta forma, torna-se fundamental enfatizar a importância da formação dos profissionais do contexto escolar, no que respeita ao tema do abuso sexual e da sua prevenção, para que estes sejam capazes de implementar programas ou materiais, para que se sintam preparados para procederem a uma adequada e consistente intervenção, para que estejam capacitados para adotar práticas preventivas (Brassard & Fiorvanti, 2015; Faller, 2003; Maria & Ornelas, 2010), e para que de uma forma geral estejam aptos a proporcionar

desde cedo às crianças competências e experiências promotoras do um normal e saudável desenvolvimento, muitas das quais se enquadram na prevenção primária do abuso sexual (Barnett, Bell & Carey, 2002; Wurtele, 2009).

De acordo com literatura recente, é possível afirmar que os esforços em contexto escolar ao nível da Prevenção do Abuso Sexual têm vindo, ao longo dos últimos anos, a resultar em efeitos positivos, nomeadamente no alerta às crianças, pais ou cuidadores, sendo estas estratégias consideradas como o início daquilo em que devem consistir iniciativas em meio educacional para Prevenção do Abuso Sexual infantil (Ewing; 2014; Wurtele, 2009).

2.1.5 Prevenção primária do abuso sexual para crianças em idade pré-escolar.

2.1.5.1 Crianças em idade pré-escolar.

Os primeiros anos de vida de uma criança são de extrema importância para o seu desenvolvimento normativo, nomeadamente para que cresçam de forma saudável a nível emocional, social e educacional (CDC, 2018_a). Como se lê em Karp e Butler, (1996), o processo de desenvolvimento desde a infância à idade adulta implica na vida dos indivíduos fases de mudanças críticas e dinâmicas, sendo que as experiências vividas durante estas mesmas fases terão um forte impacto no funcionamento presente e futuro do indivíduo, assim

É acordado na literatura que o período correspondente à idade pré-escolar é aquele com maior significância, em especial por ser nesta fase que são construídas as estruturas mais complexas da vida de humano (Barnett, Bell & Carey, 2002). É neste período do desenvolvimento que as crianças começam de facto a comunicar e a aprender sobretudo através de jogos e do brincar, algo que lhes permite aumentar a proximidade e confiança relativamente ao EI, o que posteriormente permitirá que esta haja mais espontaneamente e sentindo-se mais segura (Harden, 2000). É também durante esta fase do desenvolvimento que a criança começa a demonstrar curiosidade, iniciativa em explorar, capacidade para trabalhar em grupo e socializar (Council of Europe, 2015). De acordo com Pound (2008), é a através da comunicação e das interações sociais que a criança adquire as competências que lhe permitem desenvolver a linguagem, o pensamento, adquirir conceitos e a interpretar as próprias experiências e contextos envolventes.

Ainda que o senso comum nos leve facilmente a considerar temáticas como o abuso sexual de crianças inapropriado em idade pré-escolar, por estas serem ainda muito pequenas e não terem ainda capacidade para beneficiar de iniciativas desta natureza, há que ter em conta sobretudo que a literatura vem a evidenciar o contrário (Brassard & Fiorvanti, 2015; Wurtele & Owens, 1997), vindo mesmo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2017) a declarar

como fortemente importante, que se dê início à prevenção de maus tratos como o abuso sexual, desde a idade pré-escolar.

Segundo Tognon, Dias e Dias (2017), a fase da infância é marcada pela plasticidade comportamental, facilidade de aquisição de novos comportamentos e maior probabilidade de manutenção dos comportamentos aprendidos. Como se lê em Butchart et al., (2006), o período pré-escolar é de facto a fase em que as crianças começam a adquirir um conjunto de competências cognitivas, sociais e emocionais que servirão de base à aprendizagem de conhecimentos e competências ligados à prevenção primária. Estas crianças poderão mesmo ser consideradas como já capazes de aprender competências básicas de segurança pessoal, assim como identificar e reportar ocorrências abusivas, tornando-se desta forma pertinente desenvolver materiais facilitadores da abordagem de temas sensíveis, mas tão importantes, como o abuso sexual, procurando trabalhar desde cedo competências que lhes permitam diminuir os fatores de risco aos quais poderão algum dia vir a ser expostos, nomeadamente pela identificação de sinais de alerta e do aprender a pedir ajuda a um adulto de confiança (Brassard & Fiorvanti, 2015; Wurtele & Owens, 1997).

2.1.5.2. Programas e materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças em idade pré-escolar

Literatura recente tem vindo a reforçar a importância e necessidade de se capacitar profissionais para que a prevenção seja feita desde o pré-escolar. Estudos que procuraram determinar a partir de que momento da vida uma criança está apta para e/ou deve ser educada relativamente ao abuso sexual e à sua prevenção, vieram demonstrar, não só que crianças em idade pré-escolar, quando comparadas com crianças com mais de seis anos de idade, apresentam maior dificuldade em reportar uma situação de abuso (Brino, & Williams, 2008), como que a partir da dessa mesma idade, estas estão já capacitadas a adquirir conhecimentos acerca do tema, devendo no entanto a abordagem ao mesmo, ser adaptada em função da idade e maturidade da criança (e.g., Brown, 2016; Nemerofsky, Carran & Rosenberg, 1994; Topping & Barron, 2009).

Como defendido por diversos autores (e.g., Brown, 2016; Butchart et al., 2006; Davis & Gidycz, 2000; Kenny & Wurtele, 2010; Kenny, Wurtele, & Alonso, 2012; Tutty, 1996; Wurtele, 2009; Zhang, Chen, Feng, Li, Liu & Zhao, 2014), crianças a partir dos três anos de idade são já de facto capazes de adquirir conhecimentos que lhes permitem proteger-se de um potencial abuso. Estes autores referem como fulcral que desde cedo se dê competências às crianças para que estas estejam aptas a reconhecer situações de risco e a proteger-se e evitar

as mesmas, que compreender que elas próprias controlam o seu corpo e quem lhes pode tocar, que há de facto formas adequadas e não adequadas de contacto físico e que em caso de se sentirem desconfortáveis procurar um adulto de confiança.

De acordo com Coleman e Charles (2009), e como Zhang (et al., 2014) veio mais tarde a defender, crianças entre os três e os quatro anos de idade estão já preparadas para aprender conteúdos relacionados com a distinção entre bons toques e maus toques e a dizer não perante uma abordagem imprópria; acerca do facto de apenas a eles lhes pertencer o próprio corpo, em especial as suas partes privadas; a diferença entre segredos que podem guardar e segredos que devem revelar; e a quem recorrer e como alertar quando uma situação abusiva ocorre ou chega perto de ocorrer. No que diz respeito às crianças com idade entre os quatro e os seis anos, estas estarão já preparadas a aprender o que é ao certo o abuso sexual; que os possíveis perpetradores não são apenas pessoas estranhas à criança; que a vítima nunca se deverá sentir culpada pelo abuso; e de que forma reagir no caso de temerem um possível abuso.

Para que uma estratégia de prevenção seja bem-sucedida junto das crianças mais novas (pré-escola e início do 1º ciclo), esta deve ser cuidadosamente desenhada. Tendo em atenção o facto de ser especialmente difícil para crianças destas idades generalizar, transpor a informação e competências trabalhadas nestes tipo de iniciativa para outras situações, sobretudo para a vida real, torna-se especialmente importante que se invista no treino comportamental que lhes permita enfrentar uma série de possíveis cenários de vitimização e em que haja uma repetição frequente dos conceitos e competências trabalhadas (Davis & Gidycz, 2000; Sanderson, 2004; Tutty, 2000).

No caso específico das crianças em idade pré-escolar, há que ter em conta que a sua imaturidade cognitiva e emocional resulta em maiores dificuldades na retenção de informação e mesmo na aprendizagem de conceitos concretos, trabalhados no âmbito dos programas e materiais de prevenção (Davis & Gidycz, 2000; Sanderson, 2004, Tutty, 2000). A literatura sugere que se evite neste tipo de iniciativas a utilização de termos abstratos, procurando que os conceitos e as competências sejam transmitidos da forma mais simples e clara possível, dando às crianças regras concretas (Sanderson, 2004; Topping & Barron, 2009).

Ainda que continue a haver pouca informação que permita demonstrar que de facto crianças de três anos conseguem já beneficiar de programas e materiais de prevenção (Sanderson, 2004), há que ter em especial conta o facto de as estatísticas demonstrarem que um número significativo de crianças desta faixa etária são de facto vítimas de abuso sexual, sendo especialmente com base neste argumento que vários autores que defendem que também

crianças de três anos devem participar deste tipo de iniciativas (Conte & Berliner, 1981; Finkelhor, 1984; Sanderson, 2004).

Infelizmente, a literatura não é ainda consensual na questão das crianças serem de facto capazes de reter esse tipo de informações ao longo do tempo (ver Tutty, 1996), e mesmo sobre se, com essas mesmas competências, estarão de facto a salvaguardar-se de igual forma para evitar vários tipos de potencial abuso sexual, reconhecendo que poderá não ser de igual forma eficaz perante a abordagem de um estranho ou por parte de alguém que conhece e que até confia (Butchart et al., 2006).

2.1.6 “Picos e avelã à descoberta da floresta do tesouro!”.

Lançados no final do ano 2017, estes materiais de Prevenção Primária ou Universal do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), constituem-se como uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos e competências de proteção pessoal, essenciais na identificação e gestão de situações potencialmente abusivas, permitindo ainda uma forte articulação do tema do Abuso Sexual entre os ambientes escolar e familiar. Estes materiais foram desenvolvidos essencialmente para que possam ser implementados por um adulto em contexto educativo (formal ou informal).

O kit “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” é composto por: 1) um livro onde se relata a história que serve de base às 21 atividades didáticas propostas, também elas discurtas ao longo do livro; 2) um “Manual de Orientação”, destinado ao adulto que implementa estes materiais, onde são abordadas de forma resumida, informações relacionados com o Abuso Sexual (e.g., porque é importante investir na prevenção primária do abuso sexual com crianças pequenas?); 3) materiais destinados às várias atividades (e.g., cartões de apresentação das personagens, puzzle do corpo humano, roleta das emoções, cartões com imagens e cartões com frases escritas destinados a diferentes temas); 4) fichas de envolvimento parental, ficha de atividades (e.g “Desenha a tua história”) e folhas das recompensas (ver Alexandre et al., 2017).

A história presente no livro, dividida em sete capítulos e protagonizada por duas personagens, encaminha no seu decorrer a abordagem de seis temas, nomeadamente “o meu corpo”, “bons toques, maus toques”, “emoções”, “segredos bons, segredos maus”, “dizer sim, dizer não” e “pedir ajuda”, através não só da sua leitura, como da prática de três atividades de caráter opcional e de diferentes níveis de dificuldade, adjacentes a cada tema. É ainda proposto no final de cada capítulo a implementação de uma atividade de envolvimento parental, para que crianças e pais possam, em contexto familiar, trabalhar cada temática.

O facto de existirem em cada capítulo três atividades opcionais com níveis de dificuldade crescente, permite que os educadores trabalhem os temas com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. O sétimo e último capítulo, destina-se através de três atividades extra, à integração dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de todos os temas já abordados.

Estes materiais englobam assim, no seu total, 21 atividades didáticas passíveis de ser postas em prática. Ao longo da sua implementação, o adulto, no papel de facilitador, tem a flexibilidade de decidir quais os temas a abordar e quais as atividades a pôr em prática, qual a duração das sessões e qual a caracterização do grupo de crianças a incluir.

2.1.6.1 Monitorização e análise compreensiva da implementação dos materiais - objetivos gerais da investigação.

A psicologia comunitária tem, como uma das prioridades, o investimento em programas e materiais de prevenção nas mais variadas áreas. Ainda assim, a problemática do Abuso Sexual de Crianças, e em especial a prevenção e proteção dessa população, deve ser encarada como uma responsabilidade de todos os sectores da sociedade. Apenas desta forma, procurando soluções de forma partilhada, é possível diminuir ou mesmo erradicar problemáticas sociais e/ou de saúde como o Abuso Sexual de Crianças (Maria & Ornelas, 2010; Wurtele, 2009). É ainda fulcral que não só se procure investir em meios de prevenção, como que esses mesmos investimentos sejam avaliados (Davis & Gidycz, 2000; Topping & Barron, 2009).

A prevenção primária ou universal é considerada como o meio que mais eficazmente contribui para a redução de problemáticas como a do Abuso Sexual de Crianças (Maria & Ornelas, 2010; Topping & Barron, 2009; Wurtele, 2009). Ainda assim, em Portugal o investimento na prevenção ainda é parca, sobretudo se se remete para o pré-escolar (Maria & Ornelas, 2010).

Deste modo, e com vista a colmatar essa lacuna, a presente investigação procurou, através da implementação monitorizada dos mais recentes materiais didáticos de Prevenção Primária do Abuso Sexual, “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” (Alexandre et al., 2017), já anteriormente descritos, realizar uma análise compreensiva desse mesmo processo, de forma a avaliar a acessibilidade e aplicabilidade destes materiais.

Para o efeito, foram desenvolvidos dois estudos, nos quais se procurou:

- a) Monitorizar a implementação dos materiais por parte das EI, procurando aferir a sua adequabilidade e aplicabilidade em contexto de jardim-de-infância;

- b) Aferir também através da monitorização da implementação destes materiais, desta vez junto de psicólogos, qual a sua adequabilidade e aplicabilidade, quando dirigidos a um grupo de crianças com idade superior àquela para a qual estes materiais foram inicialmente pensados (1º ciclo).

Capítulo III – Monitorização e análise compreensiva da implementação dos materiais

“Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!” - Estudo 1

3.1 Método

A fim de realizar uma monitorização e análise compreensiva do processo de implementação dos materiais de Prevenção Primária “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”, junto de EI a exercer com crianças de pré-escolar, a metodologia aplicada foi a qualitativa, nomeadamente através da realização de entrevistas e da análise de respostas escritas a questões abertas.

Tendo em consideração o conteúdo cedido neste contexto, no presente estudo procurou-se sobretudo, seguindo as sugestões de Patton (2002) para a monitorização e análise compreensiva deste tipo de processos, recolher informação detalhada e descritiva acerca da experiência individual de cada participante acerca do que foi sendo implementado, como e porquê, procurando aferir que barreiras encontram (dificuldades das tarefas, nível de abstração das mesmas, etc.), averiguar como as diferentes EI experienciam o processo e como as crianças o avaliam e em que medida conseguem desempenhar as tarefas propostas, a caracterização dos próprios materiais em termos daquilo que melhor os define, quais os seus pontos fortes e pontos fracos e que aspetos podem/devem ser alterados de forma a tornar estes materiais mais acessíveis e aplicáveis ao grupo alvo a que se destinam.

3.1.1 Participantes.

Tendo como critério de inclusão ser EI a trabalhar em Jardim de Infância, participaram seis profissionais pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas da rede pública do distrito de Lisboa, sendo esta uma amostra por conveniência. Um segundo critério de inclusão consistia em receber uma formação prévia à implementação dos materiais, garantindo igual conhecimento sobre a temática e sobre os mesmos.

Os participantes são todos do sexo feminino, com uma média de idade de, aproximadamente, 44 anos ($M=43,67$; $DP=3,93$), variando a experiência profissional das mesmas entre seis e 26 anos ($M=17,17$; $DP=6,52$), ainda que o tempo de contacto com a turma variasse entre seis meses a dois anos.

As turmas de alunos nas quais as EI implementaram os materiais são, em média, constituídas por 19 crianças ($M=18,83$; $DP=1,47$), sendo a turma de menor constituição composta por 17 alunos e a de maior constituição por 21 crianças.

De acordo com a média de idades por turma, verificou-se que foram incluídas neste estudo sobretudo crianças com quatro anos ($M=4,08$; $DP=0,96$). Enquanto que em metade das turmas as idades dos alunos estava compreendidas entre os três e os seis anos, em uma das turmas existiam apenas crianças de três e quatro anos, noutra crianças entre os três e os cinco anos, enquanto que a turma com maior variedade era composta por crianças dos três aos sete anos de idade.

A composição total das turmas perfaz 113 crianças, nomeadamente 57 do sexo feminino, em média aproximadamente 10 raparigas por turma ($M=9,50$; $DP=1,87$), e 56 do sexo masculino, em média 9 rapazes por turma ($M=9,33$; $DP=1,96$).

3.1.2 Instrumento.

Face ao objectivo traçado para este primeiro estudo, o mesmo teve como instrumentos um guião de entrevista semiestruturado construído para o efeito, constituído por 34 questões (13 perguntas chave subdivididas em várias questões) (Anexo B), e ainda “folhas de registo” (Anexo C). Estas últimas foram construídas para que as EI registassem, ao longo das sessões de implementação dos materiais, aquilo que ia sendo feito, nomeadamente: a) com quantas crianças e como era realizado aquela sessão; b) se eram lidas e seguidas as instruções fornecidas pelo manual; d) se eram feitas alterações à forma como cada atividade estava prevista, e porquê; e) pontos positivos e dificuldades sentidas. A estas folhas foi ainda anexado um conjunto de questões sociodemográficas dirigidas aos EI, assim como questões de caracterização de cada turma (número de alunos, sexo, idades...), sem identificação do nome das crianças, de forma a serem caracterizados não só os EI como as turmas correspondentes às quais se dirigia a implementação destes materiais.

3.1.3 Procedimento de recolha.

Foram primeiro enviados emails e/ou feitos contactos presencialmente a 11 Jardins de Infância da Área da Grande Lisboa, tendo apenas aceiteado participar, seis EI.

Após manifestação de interesse em participar, foram enviados os Consentimentos Informados (Anexo A) em formato digital e/ou em papel, sendo esclarecidas as condições relativas ao anonimato dos dados pessoais e ao carácter voluntário neste estudo. Foram também anexadas as folhas de registo descritas anteriormente e as devidas instruções a seguir ao longo do processo de aplicação do material. As participantes foram também informadas sobre a condução de uma entrevista individual a realizar no final do ano letivo e/ou da aplicação dos materiais. Simultaneamente, foi ainda marcada uma ação de formação prévia à

implementação dos materiais, tendo esta sido realizada cerca de um mês antes do início do processo de recolha em si. Nesta foi realizada uma pequena introdução ao tema do abuso sexual e da Prevenção Primária deste crime, tendo a mesma terminado com a apresentação dos materiais, o que permitiu às educadoras manejar os seus componentes e tirar dúvidas face à sua futura implementação.

A implementação dos materiais foi realizada pelas várias EI em contexto escolar com o seu grupo de crianças, tendo os materiais sido facultados pela aluna de mestrado um mês antes da data disponibilizada pela Diretora das EI para iniciar a sua implementação. A implementação decorreu entre o final do mês de Abril de 2018 e a primeira quinzena de Junho. Terminado o processo de implementação, foram marcadas e realizadas as entrevistas individuais no próprio estabelecimento de ensino, informando-se desde logo que as mesmas teriam a duração aproximada de meia hora e que seriam gravadas, facultando-se informação sobre a participação voluntária neste processo e o respetivo anonimato, tendo sido ainda recolhidas as respostas dadas às folhas de registo durante o processo de aplicação dos materiais.

3.1.4 Procedimento de análise.

Face aos objetivos e metodologia utilizada, foi feita uma análise de conteúdo, tal como proposto por Patton (2002) às entrevistas (transcrições) e às folhas de registo.

De acordo com os passos definidos por Vala (1989), no presente estudo constituído por seis entrevistas e 31 folhas de registo, procedeu-se à elaboração de unidades de análise (UA) formais (incluindo palavras e/ou frases) e posteriormente à formação de um sistema de categorias misto, isto é, constituído em parte por categorias construídas *à priori*, e uma outra parte por categorias construídas *à posteriori*.

Este procedimento veio permitir sintetizar a informação recolhida, focando apenas conteúdo que permitisse transmitir a essência da informação disponível, encontrar regularidades entre os dados que permitissem formar categorias e dar significado à informação em questão. De acordo com Patton (2002), as categorias criadas devem garantir uma representação clara dos resultados encontrados, dados significativamente “encaixáveis” entre si, assim como deve haver diferenças claras que distingam as várias categorias criadas. Garantiram-se ainda os critérios de exaustividade e exclusividade, garantindo que todas as unidades de análise se inserem numa categoria e, em simultâneo, de acordo com o segundo critério, que cada uma dessas unidades apenas se insere numa categoria.

De forma a garantir o máximo de fiabilidade e consistência possíveis na construção das categorias e na distribuição das unidades de análise pelas mesmas, utilizou-se uma adaptação da técnica de Consenso na Pesquisa Qualitativa (Hill, Thompson, Williams, Hess, 2005). Este processo consistiu, tendo por base o sugerido pelos autores, numa análise aprofundada e individual de toda a informação recolhida por meio das entrevistas e das folhas de registo, por parte de um elemento externo. Coube a este elemento comparar a sua perspectiva de organização do conteúdo em análise com o da autora da presente dissertação, o que permitiu que ambos chegassem a um consenso na distribuição final de toda a informação em análise. A forma como foram criadas e organizadas as categorias e subcategorias em função deste mesmo consenso pode ser consultada no Anexo H, no qual se encontra um *dicionário de categorias* (i.e., a definição e um exemplo referente a cada categoria, assim como o número de UA correspondentes).

De acordo também com os critérios de Graneheim e Lundman (2004), garantem-se ainda neste estudo dois importantes critérios, nomeadamente a) a *credibilidade*, garantindo uma coerência entre os objetivos do estudo e a seleção de participantes, metodologia utilizada no procedimento de análise, unidades de análise e a forma como foram construídas as categorias; b) e a *consistência*, onde se procura garantir que todos os dados são analisados da mesma forma.

3.2 Resultados

No que respeita à fase de organização da informação a ser descrita e tendo em conta aquilo que é sugerido por Patton (2002, p.439), optou-se por seguir duas lógicas de forma harmonizada, nomeadamente a de “*lógica de descrição do processo*”, em simultâneo com a “*lógica das entrevistas realizadas*”.

Da análise de conteúdo efetuada obtiveram-se no total 397 unidades de análise, 355 obtidas da análise às seis entrevistas e 42 decorrentes da análise às respostas abertas obtidas nas 31 folhas de registo preenchidas pelas participantes.

A totalidade de unidades de análise foi inserida em seis dimensões criadas *a priori*, nomeadamente: “Preparação” (UA=41); “Implementação” (UA=93); “Adequabilidade” (UA=91); “Crianças” (UA=54); “Temas Trabalhados” (UA=91); e “Envolvimento Parental” (UA=27), subdivididas por sua vez num total de 19 categorias criadas *a priori*, três categorias formadas a posteriori, 33 subcategorias *a priori* e cinco subcategorias formadas a posteriori

Uma distribuição mais detalhada encontra-se no quadro 3.2 (ver também o Anexo H, referente ao Dicionário de Categorias criado, e Anexo I).

Quadro 3.2.

Distribuição geral dos resultados por temas, categorias e subcategorias – Estudo 1

Temas	UA	Nº de Categorias	Nº de Subcategorias
Preparação	41	3	3
Implementação	97	3	5
Adequabilidade	87	2	7
Crianças	53	4	6
Temas Trabalhados	91	7	20
Envolvimento Parental	27	3	0

3.2.1 Preparação.

Como exposto no quadro 3.2.1, as unidades de análise correspondentes à dimensão do processo de “Preparação” para a implementação dos materiais (UA= 41) foram distribuídas pelas categorias: “satisfação com a formação inicial” (UA=4); “caracterização do processo” (UA=22), dividida em três subcategorias; e “sugestões para melhorar ou garantir uma preparação eficiente e eficaz da implementação” (UA=15).

Quadro 3.2.1

Categorias e subcategorias da dimensão “Preparação” - Estudo 1

Categorias	Subcategorias	N	UA
Satisfação com a Formação Inicial		3	4
	Descrição do Processo de Preparação	6	6
Caraterização do Processo	Fatores Facilitadores do Processo de Preparação	5	7
	Fatores Dificultadores do Processo de Preparação	6	9
Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz dos Materiais		6	15

3.2.1.1 Satisfação com a formação inicial.

Apenas três das seis EI se manifestaram em relação à formação que foi conduzida antes da implementação dos materiais. Esta foi considerada como importante e positiva por duas das participantes, no entanto foi referida a necessidade de incluir uma componente mais prática (P1 - “Achei pouco, devíamos ter experimentado os jogos, ter feito uma coisa mais prática”); uma EI referiu como sendo a formação insuficiente para a problemática em questão.

3.2.1.2 Caracterização do processo.

No que respeita a uma “Descrição do processo de preparação”, aferiu-se que todas as EI realizaram algum tipo de preparação utilizando essencialmente o que o kit dos materiais fornece (N=6) (P5 – “Li o livro e vi os materiais que estavam disponíveis”).

Em termos de “Fatores facilitadores do processo de preparação”, surgiram sobretudo a experiência (N=3; UA=3), nomeadamente em termos profissionais enquanto EI (N=1), a experiência relativamente à temática do abuso sexual (N=1) e, ainda, a experiência em termos do contacto com os materiais (N=1); a acessibilidade dos materiais necessários (N=2; UA=2) (P2 - “O mais fácil é termos a maioria dos materiais aqui”); e o espaço físico (N=2, UA=2), nomeadamente a facilidade com que o mesmo é adaptável às atividades (N=1) (P1 - “É fácil adequar o espaço”), e a importância de existir um espaço onde deixar as crianças que não participam (N=1) (P5 - “Termos uma sala de prolongamento onde deixar os pequeninos que não participavam”).

Já em termos de “Fatores dificultadores do processo de preparação”, todas as participantes referiram falta de tempo para trabalhar o tema (N=6; UA=8) (P4 - “É uma problemática que exigia mais tempo”), havendo ainda que mencionasse também, a necessidade de partilhar um mesmo Kit entre turmas enquanto limitação (N=1) (P2 - “Não ter um kit destes para cada uma das salas, não se faz com a mesma flexibilidade”).

3.2.1.3 Sugestões para melhorar ou garantir uma preparação eficiente e eficaz da implementação

A necessidade de mais tempo para a preparação e implementação dos materiais foi unanime (N=6; UA=8). Foi ainda sugerido por duas EI mais formação (N=2; UA=3), nomeadamente acerca da temática do abuso sexual de crianças (N=1) (P2 - “Frequentar ações de formação dentro desta temática (...)”) e até sobre os próprios materiais (N=2; UA=2) (P1 - “Que houvesse uma formação (...) onde partilhávamos ideias e até formas de aplicar o

projeto”; P2 – “(...) na qual o educador poderia ir preparando e conhecendo os materiais”). Mais uma vez foi sublinhada a necessidade de existir um kit destinado a cada sala (N=1).

3.2.2. Implementação.

As unidades de análise pertencentes à dimensão do processo de “Implementação” dos materiais (UA=97) foram distribuídas pelas categorias: “categorização do processo” (UA=65), por sua vez dividida em três subcategorias; “sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz dos materiais” (UA=10); e “atitudes associadas” (UA=22), também dividida em três subcategorias, como pode ser observado no quadro 3.2.2.

Quadro 3.2.2

Categorias e subcategorias da dimensão “Implementação” - Estudo 1

Categorias	Subcategorias	N	UA
Caraterização do Processo	Descrição do processo de Implementação	6	28
	Fatores facilitadores do Processo de Implementação	6	11
	Fatores Dificultadores do Processo de Implementação	6	26
Sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz dos materiais		6	10
Atitudes associadas	Atitudes Positivas	4	14
	Atitudes Negativas	6	8

3.2.2.1 Caraterização do processo.

Todas as EI referiram não ter implementado materiais na sua totalidade por falta de tempo (N=6; UA =6) (P2 - “Não deu sequer para chegar aos temas todos por falta de tempo”). No que respeita à descrição específica do processo, enquanto 50% das participantes optou por incluir, ou não, todo o grupo de alunos, mediante as atividades que iam sendo implementadas (N=3; UA=3) (P2 – “Havia atividades que eu fazia com todo o grupo, outras que fazia com os mais velhinhos”), as restantes dedicaram toda a implementação dos materiais a um grupo específico selecionado desde início, sobretudo pelo critério idade (N=3; UA=3) (P6 – “Não fiz com o grupo todo, só fiz com os meninos mais velhos, porque achei

que era mais pertinente”). Metade das participantes refere ainda ter optado pelas atividades mais fáceis e acessíveis (N=3; UA=3) (“P1 – “Escolhi as atividades que achei que eles iam perceber melhor, as que achei mais simples (...), dependendo do grau de dificuldade”).

Questionadas acerca de “Fatores facilitadores do processo de implementação”, a maioria das EI focaram a qualidade, a flexibilidade e a simplicidade dos materiais em geral (N=4; UA=4) (P4 – “Não achei que fosse algo difícil de aplicar”); (P2 - “O educador poder optar por usar ou não usar determinado material e por fazer ou não determinada atividade. É flexível”). No que respeita à existência de “Fatores dificultadores do processo de implementação”, todas as EI mencionaram a falta de tempo pelo início tardio da implementação dos materiais (N=6; UA=8) (P4 “Achei o período de aplicação escasso. Não houve tempo para fazer tudo”). Enquanto 50% das participantes apontou ainda como fator dificultador da implementação a existência de crianças ainda muito pequenas (N=3; UA=4), as restantes EI reforçaram a forma adaptável e flexível como estes materiais estão organizados (N=3; UA=5) (P2 - “O educador poder optar por usar ou não usar determinado material e por fazer ou não 4) (P3 - “Ser uma turma com tantos meninos pequeninos”). De acordo com metade das EI, foi ainda difícil manter as crianças atentas e concentradas durante as sessões (N=3; UA=4), (“P1 – “Dificuldade em manter as crianças concentradas”). Uma das participantes destacou ainda a falta de preparação teórica acerca dos temas abordados (P2 – “Há certas questões para as quais não somos preparadas teórica e profissionalmente”, e o contexto em questão (“O meio”).

3.2.2.2 Sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz dos materiais.

Algumas das participantes sugeriram que os materiais devam ser implementados com uma frequência no mínimo semanal (N=3) (P5 - “Uma vez por semana acho que era ótimo”) e duas das EI referiram ainda o fator tempo (N=2; UA=3) (P1 – “mais tempo, para trabalharmos mais devagar e várias vezes”). Houve quem mencionasse a necessidade de mais formação teórica (N=1) (P2 – “Mais preparação teórica a nível desta temática da sexualidade, do abuso sexual, do corpo...”), a existência de um Kit por cada turma que implemente estes materiais (N=1) (P2 – “Haver um kit por sala”), e que a implementação seja realizada com grupos de trabalho preferencialmente pequenos (N=1) (P6 – “Aplicar a grupos pequeninos”).

3.2.2.3 *Atitudes associadas.*

Maioritariamente, as educadoras expressaram “Atitudes positivas” em relação à implementação destes materiais (N=5; UA=9), enfatizando que foi uma experiência boa (N=3; UA=4), que se sentem bem por terem participado (N=2; UA=2) (P6 – “Eu sinto-me bem em ter participado”); por ter corrido bem (N=2; UA=2) (P6 – “O que fizemos correu muito bem”) e pelo objetivo dos materiais ter sido cumprido (N=1) (P5 - “Na minha opinião consegui cumprir o objetivo”).

Metade das EI demonstraram uma atitude negativa face à falta de tempo, referindo que esta não lhes permitiu implementar os materiais como desejariam (N=3; UA=4) (P6 - “Tive mesmo pena de não ter tido tempo para avançar mais”). Três das seis educadoras expressaram ainda uma “atitude negativa” associada ao facto de não saberem como abordar determinadas questões referentes ao tema (N=3; UA=3) (P3 – Dificuldade na questão do pai e da mãe poderem ou não tocar as partes privadas (...)).

3.2.3 *Adequabilidade.*

Como indicado no quadro 3.2.3, as unidades de análise enquadradas na dimensão da “Adequabilidade” (UA=87) foram distribuídas pelas categorias: “avaliação” (UA=71), dividida em cinco subcategorias; e “sugestões” (UA=20), dividida em duas subcategorias.

Quadro 3.2.3

Categorias e subcategorias da dimensão “Adequabilidade” - Estudo 1

Categorias	Subcategorias	N	UA
Avaliação	Faixa Etária Estabelecida	6	17
	História	6	16
	Atividades	4	9
	Materiais	5	8
	Opinião Geral	6	21
Sugestões	Sugestões sobre os Materiais	3	12
	Sugestões sobre os Materiais em geral	3	4

3.2.3.1 Avaliação.

No que respeita à avaliação da “Faixa etária estabelecida”, a grande maioria das EI considerou não se adequar a crianças de três anos (N=5; UA=9) (P1 – “Para os três anos acho que é um bocadinho complicado, ainda são pequeninos para algumas coisas”), sendo que duas destas participantes acrescentaram o facto de haver conceitos demasiado complexos para essa idade (P3 - “Aqui há conceitos subentendidos, não palpáveis, que para as crianças de três anos não se adequam”). Apenas uma das EI considerou que os materiais estariam adequados para crianças dos três aos seis anos (N=1) (P4 - “Acho que está adequado para esta faixa etária”).

Relativamente à “História”, as opiniões dividiram-se, com metade das EI a avaliar a mesma sobretudo pela positiva (N=3; UA=5), classificando-a principalmente como interessante e adequada (P2 – “É uma história que entusiasma ao longo do percurso”; P5 - “Está muito adequada”), enquanto que a outra metade das EI referiu sobretudo que a história, na sua maioria, não se adequa completamente à faixa etária dos três anos, nomeadamente pela sua extensão e complexidade de conteúdos (N=3; UA=6) (P1 – “Há mesmo partes da história e perguntas que uma criança de três anos não chega lá”; P3 – “(...) um bocadinho longa”).

Em termos da “Avaliação” face às “Atividades” propostas pelos materiais, questão respondida por apenas quatro EI, verifica-se que a maioria das respostas classificaram as atividades pela positiva (N=3; UA=7) como factíveis, adequadas e adaptáveis no geral (P5 – “No geral eles conseguiam fazer”; “(...) muito adaptáveis”). Apenas uma participante se manifestou pela negativa (P1 – “Algumas crianças acho que não iam chegar lá”).

Em relação aos “Materiais” que compõe o kit que compõe os materiais, com apenas cinco EI a responder à questão, foi unânime a classificação dos mesmos como de qualidade, apelativos, úteis e adequados (N=5; UA=8) (P1 – “Acho que estão muito bons, apelativos e adequados”).

Quando questionadas acerca da sua “Opinião geral” face aos materiais, foi unânime a sua classificação pela positiva, de uma forma geral, nomeadamente enquanto adequado, bem construído e pertinente (N=6; UA=18) (P1 – “É uma coisa importante de se fazer”; P6 - “(...) muito bom, muito bem feito, muito bem elaborado”), havendo apenas uma participante a referir que os materiais não se adequam a contextos carenciados, onde a educadora trabalha (P6 – “Um bocadinho complicado para esta realidade”).

3.2.3.2 Sugestões.

Apenas quatro EI deram “Sugestões sobre os materiais”. Duas das participantes (N=2; UA=2), propõem alterações aos materiais do kit (“P2 – Se o kit viesse com a Picos e o Avelã, em termos de pequenos bonecos, fantoches, algo que seja em três dimensões (...); P1 – “Haver uma caixinha ou algo desse género para guardar as peças, ou fazer-se o puzzle do corpo humano em 3D (...)”), e outras duas referem que deveriam fazer-se adaptações em função das crianças de três anos (N=2, UA=4) (P3 - “Para os três anos as histórias têm que ser bem mais curtas”).

Houve, ainda, quem sugerisse novas formas de abordagem dos temas (N=1): P3 - “Arranjar músicas, pequenas quadras ou slogans musicados (...)”; “Menos texto e mais imagens”; e quem propusesse que fossem criados mais cartões e mais situações (N=1) (P1 - Podia haver ainda mais cartões, haver mais situações problema) e que fosse repensada a questão das mãos (N=1) (P1 – “Adaptar a questão das mãos de forma a que as crianças percebam. Fazer uma mão verde e uma mão vermelha”).

No que respeita a “Sugestões sobre os materiais em geral”, uma educadora referiu a necessidade de preparar previamente crianças de três anos para um conjunto de aspeto que considera importantes antes da implementação dos materiais (P3 – “Para crianças de três anos devia haver uma pré-implementação dos materiais de conhecimento de si mesmo, para primeiro perceberem o que têm e só depois perceberem que o têm que proteger”), e outra educadora sugeriu a criação de mais histórias, ou que a complexidade das já existentes fosse reforçada para os mais velhos (P5 – “Mais histórias, com mais personagens, ou uma história mais complexa para os mais velhos, com mais exemplos”).

3.2.4. Crianças.

Em termos das unidades de análise pertencentes à dimensão de “Crianças” (UA=53), estas foram distribuídas pelas categorias: “Evocação dos materiais” (UA=13); “aquisição de conhecimentos” (UA=10); “satisfação” (UA=13), dividida em três subcategorias; e “motivação/estimulação” (UA=17), com o mesmo número de subdivisões, como pode ser observado no quadro 3.2.4.

Quadro 3.2.4

Categorias e subcategorias da dimensão “Crianças” - Estudo 1

Categorias	Subcategorias	N	UA
------------	---------------	---	----

Evocação dos Materiais		5	13
Aquisição de Conhecimentos		6	10
Satisfação	Satisfação relativa à História	6	6
	Satisfação relativa às Atividades	4	4
	Satisfação Geral	3	3
	Motivação/ Estimulação relativa à	5	6
Motivação/Estimulação	História		
	Motivação/ Estimulação relativa às	5	7
	Atividades		
	Motivação/ Estimulação Geral	2	4

3.2.4.1 Evocação dos Materiais.

Questionadas acerca da evocação dos materiais por parte das crianças, a maioria afirmou que estas por vezes perguntavam pelos materiais ou recordavam-se dos mesmos (N=5; UA=6) (P2 - “Havia momentos em que eles falavam das personagens assim, fora do contexto (...”). No entanto, metade das EI começaram por responder que não deixavam os materiais acessíveis (N=3; UA=3) (P1 - “Como estava guardado e a passar de sala em sala, não era uma coisa em que fossem mexendo”).

3.2.4.2 Aquisição de conhecimentos.

Em termos da “Aquisição de conhecimentos” por parte das crianças, todas as participantes concordam que estas retiveram algum tipo de informação referente aos materiais (N=6; UA=8) (P2 - “Sim, considero que adquiriram conhecimentos e que se sentiam também mais à vontade para conversar sobre o corpo, sobre estas questões das emoções”). Ainda assim, duas EI referiram que os seus alunos podiam ter adquirido os conceitos e competências mais aprofundadamente por uma questão de tempo (N=2; UA=2) (P3 - “Não adquiriram a perceção e a assimilação correta dos conceitos. Não houve tempo”).

3.2.4.3 Satisfação.

Em relação à “Satisfação relativa à história”, todas as EI referiram que as crianças de gostaram da mesma (N=6; UA=6) (P1 - “Eles adoraram, desde as personagens às aventuras (...”). Relativamente à satisfação das crianças perante as atividades (N=4; UA=4) e à satisfação de um modo geral (N=3; UA=3), todas as respostas foram referentes ao facto das

crianças terem ficado satisfeitas (P4 – “Eles ficavam sempre a querer (...) mais”, tendo todas as EI.; P6 – “Eles gostaram do programa, sim”).

3.2.4.4 Motivação/ estimulação.

Em relação à história, a maioria das EI referiram que as crianças estavam motivadas (N=4; UA= 5) (P4 - “Eles estavam motivados, sim, estavam sempre curiosos (...)”; P5 – “(...) interagiam para responder às questões”). Já em relação às atividades, todas as EI responderam, referindo que as crianças tinham demonstrado interesse e vontade em participar (N=6; UA=7) (P2 - “Sim, havia interesse e motivação nas tarefas e nos jogos”). De um modo *geral*, ainda que apenas duas EI se tenham manifestado, ambas confirmaram o entusiasmo das crianças (N=2; UA=4) (“P4 - “Colaboraram, participaram, queriam mais...””).

3.2.5 Temas trabalhados.

Como exposto no quadro 3.2.5, as unidades de análise correspondentes à dimensão dos “Temas trabalhados” na implementação dos materiais (UA=91) foram distribuídas pelas categorias: “conhecimentos prévios” (UA=2); “o meu corpo” (UA=24); “bons toques, maus toques” (UA=26), “emoções” (UA=10); “segredos bons, segredos maus” (UA=14); “dizer sim, dizer não” (UA=6), “alterações” (UA=9).

Quadro 3.2.5

Categorias e subcategorias da dimensão “Temas Trabalhados”- Estudo 1

Categorias	Subcategorias	N	UA
Conhecimentos Prévios		2	2
O meu corpo	Concretização	4	10
	Aspetos Positivos	5	9
	Aspetos Negativos	3	5
Bons toques, Maus toques	Concretização	5	8
	Aspetos Positivos	4	5
	Aspetos Negativos	6	13
Emoções	Concretização	1	2
	Aspetos Positivos	2	2
	Aspetos Negativos	2	6
Segredos Bons, Segredos	Concretização	2	4

Maus	Aspetos Positivos	2	3
	Aspetos Negativos	3	7
Dizer Sim, dizer Não	Concretização	1	3
	Aspetos Positivos	1	1
	Aspetos Negativos	1	2
Alterações	Alterações ao Tema “O meu Corpo”	4	5
	Alterações ao Tema “Bons Toques, Maus Toques”	4	4

3.2.5.1 Conhecimentos prévios.

Nesta categoria, onde se procurou perceber junto das EI de que forma as crianças se situavam no tema ainda antes da implementação dos materiais ainda que com apenas duas EI a fornecer uma resposta, os resultados indicam que algumas das crianças não detinham conhecimentos acerca da nomeação de determinadas partes do corpo (N=1) (P5 – “Havia crianças que ainda não identificavam determinadas partes do corpo”), e que havia ainda temáticas em relação às quais era difícil pô-los a falar (N=1) (P6 - “(...) ainda fazem aqueles risinhos e não têm muita facilidade em falar do tema, sobre o tema”).

3.2.5.2 O meu corpo.

O tema “O meu corpo”, foi realizado na sua totalidade por três EI, e de forma incompleta pelas restantes. X EI optaram por implementar algumas das atividades apenas com os mais velhos.

Em termos da concretização deste tema, as opiniões divergem: uma das educadoras sentiu a necessidade de dividir as atividades em dois momentos (N=1) (P2 – “Tive necessidade de dividir as atividades em dois momentos em função da quantidade de informação ser muito extensa (...”), apenas conseguindo trabalhar com todas as crianças em uma atividade, nomeadamente do contorno do corpo (N=1), (P2 – “Fiz a atividade do contorno do corpo com todos, mas as restantes do tema só fiz com as crianças mais velhas, quatro/cinco anos”); outra EI referiu, no entanto, ter realizado todas as atividades do tema com todas as crianças da turma.

Relativamente a “Aspetos positivos”, salientados por metade das participantes, sobressai a opinião de que este tema está trabalhado de uma forma adequada e acessível

(N=3; UA=3) (P1 – “Acho que está adequado”; P2 – “Captaram bem”), considerando proporcionar mudanças positivas na forma das crianças encararem a temática do corpo (N=3; UA=3): P3 – “Inicialmente para eles aquilo era um tema tabu, começavam logo a rir, mas depois lidaram muito bem com a temática (...)”. Houve, ainda, quem mencionasse que, de entre todos os temas, o do corpo é o mais adequado para as crianças de três anos (N=1): P2 – “Foi o tema mais fácil de trabalhar com os três anos”.

Relativamente a “Aspetos negativos”, foi referida alguma dificuldade por parte das crianças em nomear determinadas partes do corpo (N=2) (P6 – “Dificuldades em nomear e falar das partes íntimas”) e em compreender alguns conceitos (N=1) (P6 – “Alguns conceitos propostos eram um pouco complicados para algumas crianças”), assim como o facto de ter sido nesta temática que as crianças estiveram mais apreensivas em participar (N=1) (“P5 - Uma das atividades onde notei que elas estavam mais apreensivas”).

3.2.5.3 *Bons toques, maus toques.*

Este tema não foi implementado na sua totalidade por nenhuma das EI, acabando mesmo uma das participantes por apenas ler a história.

Em termos da “Concretização” do tema, é referido por duas EI que ao início as crianças apresentaram algumas dificuldades de compreensão, ainda que depois tenham conseguido realizar as atividades (N=2; UA=2) (P5 – “Ao início custou-lhes a perceber (...) Depois de alguns exemplos lá começaram a perceber”). Houve, no entanto, quem tenha optado por contar a história a toda a turma, envolvendo depois nas atividades apenas as crianças mais velhas (N=1) (P2 – “A história era contada em grande grupo e as atividades eram feitas com os meninos de quatro e cinco anos”). Uma EI referiu, ainda, que, em vez das atividades propostas, realizou um outro jogo com as crianças (N=1) (P3 – “Fizemos uma espécie de jogo de cegas em vez daquilo que se pedia”), por considerar que as mesmas não se adequavam a um grupo com maioritariamente crianças de três anos.

Quanto a “Aspetos Positivos”, duas EI referiram que as crianças gostaram de trabalhar este tema (N=2; UA=2) (P2 – “Os que participaram gostaram”). Outras duas mencionam que sentiram que as crianças adquiriram conhecimentos ao realizar as atividades associadas ao tema (N=2; UA=2) (P1 – “Fora do jogo (...) falavam do tema, faziam perguntas...”), e que ficaram mais à vontade para falar sobre o tema (N=1) (P4 - “(...) ajudou-os a soltar-se”).

No que respeita a “Aspetos Negativos”, de acordo com duas EI surgiram dificuldades por parte das crianças, sobretudo em distinguir entre o errado e o correto (N=2; UA=2) (“P4 – “Dificuldade em identificar algumas ações como erradas”) e em compreender a forma de

manejamento do molde das mãos (N=2; UA=2) (P1 - “As crianças tiveram dificuldades em compreender a forma de utilização das mãos”). Houve ainda quem manifestasse uma dificuldade geral das crianças em compreender o conceito de partes do corpo privadas e não privadas (N=1) (P4 - “Tiveram alguma dificuldade em perceber se as partes do corpo eram privadas ou não, ainda não conseguiam fazer essa distinção”), e quem relatasse dificuldade, por parte das crianças mais novas, em distinguir ou identificar bons toques e maus toques (N=1; UA=2) (P2 - Para os de três anos custa é perceber se é um bom toque ou um mau toque”). De acordo com uma das EI, os mais novos acabavam por se imitar a fazer o mesmo que os mais velhos (N=1) (“Os mais novos limitavam-se a imitar os mais crescidos”), surgindo ainda quem revele ter sentido que foi um dos temas onde as crianças ficaram mais receosas (N=1) (P5 - “Foi outro dos temas onde notei que elas estavam mais apreensivas”).

3.2.5.4 Emoções.

Em primeiro lugar torna-se importante referir que este tema foi posto em prática apenas por metade das participantes, tendo apenas uma EI implementado o tema na totalidade.

No que respeita à da “Concretização” do tema, posto em prática apenas por metade das participantes, houve apenas uma EI a responder. Esta referiu que realizou todas as atividades em apenas duas sessões (N=1) (P2 - “Realizei todas as atividades deste tema, em duas sessões diferentes”) e que sentiu que os mais velhos eram os que mais participavam (N=1) (P2 - “Os mais velhos eram os que mais participavam na resposta às questões”).

Quanto a “Aspetos positivos” referidos pelas EI (N=2), estas referem que as crianças demonstraram satisfação em trabalhar este tema (N=2; UA=2) (P4 - “Gostaram muito, até queriam repetir”). Já em termos de “Aspetos negativos” (N=2), foi referindo por uma participante que as crianças se teriam sentido, em geral, confusas e com dificuldades a vários níveis (N=1; UA=4) (P1 - “As crianças tinham dificuldade em perceber a história”, “Dificuldade em compreender o que se pretendia com a atividade”, “Dificuldade em falar sobre as emoções”). De acordo com a outra EI, as crianças mais novas não foram capazes de participar autonomamente (N=1) (P2 - “As crianças mais novas limitavam-se a imitar os mais velhos”).

3.2.5.5 Segredos bons, segredos maus.

Apenas metade das EI puseram em prática a temática. Nenhuma implementou a temática na sua totalidade.

Em termos da “Concretização” da mesma, uma das EI refere que, ainda que tenha contado a história a todos, as atividades apenas foram realizadas pelos mais velhos (N=1) (P2 – “Os jogos foram apenas realizados com os mais velhos de quatro/cinco anos”, “Só a história é que foi contada a todos”).

Em termos de “Aspetos positivos”, uma das participantes referiu que as crianças conseguiram transpor aquilo que aprenderam com este tema para fora do contexto de implementação (N=1) (P2 – “Senti que eles no final conseguiam transpor a ideia do segredo bom para outras atividades ou situações do dia-a-dia”). Houve quem referisse que a implementação desta temática ajudou as crianças na consolidação de tudo o que teriam aprendido até então (P4 - “Foi uma atividade que os ajudou a consolidar a informação que para trás não tinha ficado tão clara, nomeadamente das partes privadas e não privadas”).

Quanto a “Aspetos negativos”, todas as EI que implementaram esta temática referem que as crianças tiveram dificuldade em compreender aquilo que lhes era pedido para fazer neste tema (N=3; UA=4) (P1 – “Às vezes era difícil para eles perceberem, faziam muitas perguntas (...)”; P2 – “As crianças tiveram dificuldades em interpretar corretamente os cartões dos segredos”, “P2 - “Mesmo algumas crianças de cinco anos não chegavam lá”).

3.2.5.6 Dizer sim, dizer não.

Apenas uma das duas EI que implementaram esta temática se manifestou acerca da forma como a mesma decorreu, referindo que, ainda que todas as crianças fossem incluídas na leitura da história, apenas os mais velhos, em pequenos grupos, realizavam as atividades associadas ao tema (N=1; UA=2). De acordo com a mesma participante, surgiram sobretudo dúvidas relativas ao mostrar ou não partes privadas, e a quem (P2 – “Para a maioria das crianças, não deveriam mostrar as suas partes privadas nem ao médico na presença da mãe”).

Quanto a “Aspetos positivos” e “negativos”, ambas as EI referiram que correu bem, tendo uma das participantes acrescentado que, no final, algumas crianças demonstravam ter ainda algumas dúvidas em alguns conteúdos: P1 - “(...) tendência em deixar-se aliciar”.

3.2.5.7 Alterações.

Em termos de “Alterações” face às instruções presentes no manual, quatro participantes pronunciaram-se relativamente à atividade do tema “O meu corpo”, sobre a

atividade de contorno do corpo a pares (atividade 3) (N=4): Metade das EI (N = 3) não recortaram o contorno do corpo nem as peças de roupa, apesar de terem construído ambos (P5 – “Por falta de tempo já não recortei o contorno do corpo humano e eles acabaram por desenhar e pintar as roupas”), tendo uma outra participante referido que apenas fez o contorno de uma criança e que a turma não foi dividida em pares, como proposto no manual de instruções (N=1) (P2 – “Fez-se apenas o contorno de uma criança”; “O grupo não foi dividido em pares (...”).

Houve ainda quem se pronunciasse face ao tema “Bons-toques, maus toques”, nomeadamente com metade das EI (N=3) a referir ter feito mudanças em relação às mãos que as crianças deveriam fazer na primeira atividade do tema (N=3; UA=3) (P2 – “Fez-se uma mão verde e outra vermelha para cada criança”; P4 – “Em vez de se fazerem as mãos, as crianças simplesmente apontavam”; P6 – “Não foram feitas as mãos”).

3.2.6 Envolvimento parental.

As unidades de análise pertencentes à dimensão “Envolvimento parental” (UA=27) distribuíram-se em três categorias, nomeadamente: “razões para a não concretização” (UA=17); “sugestões” (UA=7); e “opinião sobre as atividades de envolvimento parental” (UA=6), como pode ser observado no quadro 3.2.6.

Quadro 3.2.6

Categorias e subcategorias da dimensão “Envolvimento Parental” - Estudo 1

Categorias	N	UA
Razões para a não Concretização	6	17
Sugestões	5	7
Opinião Sobre as Atividades de Envolvimento Parental	4	6

3.2.6.1 Razões para a não concretização.

A maioria das participantes referiram que, uma das razões para em nenhum momento terem posto em prática o Envolvimento Parental, foi o desinteresse geral dos pais em relação à vida escolar dos filhos (N=4; UA=9) (P4 – “São pais que se envolvem muito pouco na vida escolar dos filhos”. Metade das EI referiram ainda como razão a falta de tempo (N=3; UA=4) (P4 - “Também pela questão do tempo”).

3.2.6.2 Sugestões.

Metade das EI sugeriu que se implemente os presentes materiais noutra contexto socioeconómico, considerando impossível que tal ocorra no contexto onde trabalham (N=3; UA=3) (P5 - “Talvez se fosse outra realidade, se calhar até se conseguia, aqui não ia resultar”). Surgiram ainda três sugestões diferentes, nomeadamente a realização de um workshop onde se desse a conhecer o projeto aos pais (N=2; UA=2) (P3 – “Seria muito interessante fazer-se um workshop dirigido aos pais”), as crianças levarem algum material para casa para realizarem atividades com os pais (N=1) (P5 - “Os miúdos levarem este tipo de coisas para casa para que fizessem uma atividade com os pais”) ou mesmo a cada fim de semana uma criança levar os materiais consigo (N=1) (P1 – “Fazer-se algo como levarem o livro ou mesmo todo o material ao fim-de-semana”).

3.2.6.3 Opinião sobre as atividades de envolvimento parental

No que respeita a considerações acerca do envolvimento parental, apenas quatro EI se manifestaram. Metade das participantes voltaram a reforçar a questão da aplicação dos materiais dever ser feita noutra contexto (N=3) (P1 - “Para aqui não, acho mesmo impossível”). Das quatro EI que responderam à questão, apenas uma manifestou um forte apoio ao envolvimento parental dos pais das crianças a frequentar aquela escola, referindo que “Teria sido interessante” e que “É sempre uma mais valia envolver os pais nos nossos projetos, portanto acredito que neste também seria uma mais-valia” (P2).

3.3 Discussão

O objetivo deste estudo consistiu em realizar uma monitorização e análise compreensiva do processo de implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, de forma a avaliar a sua adequabilidade e aplicabilidade em contexto de jardim-de-infância.

Considerando a informação recolhida através das entrevistas realizadas e das “folhas de registo” preenchidas pelas seis EI, destacam-se como resultados deste primeiro estudo os seguintes pontos: a) constrangimentos ao nível do tempo de preparação e de implementação dos materiais; b) avaliação positiva da adequabilidade da generalidade destes materiais.

A maioria das participantes revelou uma atitude positiva relativamente à implementação dos materiais, à sua qualidade, acessibilidade e flexibilidade, em especial por

se poder optar por vários níveis de dificuldade na abordagem às várias temáticas. Este último facto vem confirmar e valorizar o propósito e a forma como foram pensadas as atividades, nomeadamente, como referido pelas autoras dos materiais (Alexandre et al., 2017), na procura de um aumento gradual de dificuldade, existindo algumas atividades facilmente realizáveis por crianças de 5 anos, mas que poderão ser algo complexas para crianças mais novas, algo também congruente com diversos autores que defendem que as crianças mais novas tendem a demonstrar maiores dificuldades na compreensão e apreensão dos conceitos abordados neste tipo de iniciativas e com literatura que alerta para o facto de ser expectável que, apesar de serem as crianças mais novas aquelas que tendem a demonstrar maiores dificuldades, existam crianças pertencentes a diferentes faixas etárias a apresentar diferentes níveis de dificuldade em diferentes aspetos trabalhados neste tipo de iniciativas (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004; Tutty, 1995, 1996, 2000)

Como principais obstáculos à implementação de todos os materiais destacam-se a falta de tempo, uma vez que esta veio a condicionar não só o número de sessões e de atividades realizadas, como a forma como os conteúdos foram aprofundados, e conseqüentemente como foram adquiridos os conhecimentos por parte das crianças. Este facto acaba por vir ao encontro daquilo que é defendido por diversos autores (Annett, 1991; Davis & Gidycz 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Ripens et al., 1997), que referem que condições como o tempo dedicado a cada sessão, o número de sessões e a existência ou ausência de repetição das práticas trabalhadas, condicionam a aprendizagem de crianças de pré-escolar neste tipo de iniciativas.

Um outro fator que se revela importante enfatizar diz respeito à escolha das atividades por parte das EI, com 50% a referir que optou pelas atividades que considerou mais fáceis e acessíveis, (i.e, atividades de nível um), havendo ainda várias participantes a optar mesmo por realizar grande parte das atividades apenas com as crianças mais velhas, nomeadamente a partir dos quatro ou cinco anos de idade. Estas estratégias acabaram por ser em geral justificadas com: a) o facto de, segundo o que foi referido pelas participantes, algumas das crianças não terem um conjunto de conhecimentos prévios que estas consideravam como relevantes, tais como ter conhecimento sobre determinadas partes do corpo; b) falta de tempo, tanto para preparar como para implementar os materiais; c) com alguma insegurança sentida pelas participantes em prol da pouca formação prévia.

Apesar de vários autores referirem que crianças de três anos de idade conseguem beneficiar deste tipo de materiais de prevenção (Davis & Gidycz, 2000; Brown, 2016; Maria

& Ornelas, 2010; Tutty, 1996, 2000; Zhang et al., 2014), é também sabido que crianças até aos três anos de respondem a estas iniciativas de uma forma diferente, quando comparadas com crianças de cinco anos, sendo uma idade em que a sua capacidade de aprendizagem de competências não é ainda, em princípio, tão competente, pelo que precisam de mais tempo e de mais contacto com estes materiais (Davis & Gidycz, 2000; Tutty, 1996, 2000).

De acordo com Schendel e Hagman (1991), é necessário serem tidos em conta fatores como o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, as suas competências de aprendizagem e mesmo a sua capacidade de preservar informação, fatores estes que têm um papel importante na forma como as crianças retêm informação. Desta forma, sugere-se que estas dificuldades não se devam ao facto das atividades não estarem adequadas para as crianças de três anos, mas à necessidade de se reforçar o apoio às crianças mais novas aquando da implementação destes materiais. Segundo diversos autores (Davis & Gidycz 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Ripens et al., 1997; Sanderson, 2004; Tutty, 2000), deve ainda ser dada especial importância à forma como a implementação, e por sua vez a informação passada às crianças, é distribuída no tempo, em termos de número e duração de sessões, nomeadamente com a realização de mais sessões de menor duração e onde se procure a repetição frequente dos conceitos e competências em questão.

Relativamente à insegurança sentida pelas EI, justificada pela falta de mais formação prévia, esta remete, por sua vez, para a necessidade de cada vez mais ser incentivada a formação de pessoal docente e da comunidade em geral no que respeita à temática do abuso sexual infantil e da sua prevenção, algo apontado na literatura como fulcral, neste tipo de iniciativas (Brassard & Fiorvanti, 2015; Faller, 2003; Maria & Ornelas, 2010).

Quando questionadas acerca da adequabilidade dos materiais em si, as opiniões das EI dividem-se, com participantes a apontar dificuldades sobretudo relacionadas com a compreensão dos conceitos utilizados ao longo dos vários temas. Tratando-se os conceitos abordados nos presentes materiais de conceitos que as crianças mais novas estão já capacitadas a adquirir, como a distinção entre um bom toque e um mau toque ou um bom segredo e um mau segredo (Brassard & Fiorvanti, 2015; Nemerofsky et al., 1994; Wurtele, 1990; Wurtele & Owens, 1997; Zhang et al., 2014), e sendo na literatura defendido que nem todos os conceitos abordados neste tipo de iniciativas preventivas são compreendidos e aprendidos com igual facilidade pelas diferentes crianças, sendo as mais novas as que tendem a demonstrar maiores dificuldades (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004; Tutty, 1995, 1996, 2000), devemos voltar o foco uma vez mais para o facto de, no geral, em cada turma, ter existido apenas um ou dois momentos de contacto com cada temática a

trabalhar, o que levou a um contacto das crianças com estes materiais pouco aprofundado e com pouca oportunidade de repetição dos conceitos abordados ao longo do tempo. O fator tempo, considerado na literatura como um fator fulcral na implementação de qualquer programa ou material de prevenção, nomeadamente em termos do tempo investido, tanto no que respeita ao número de sessões realizadas como à duração das mesmas (Davis & Gidycz, 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Maria & Ornelas, 2010; Sanderson, 2004; Tutty, 1996), foi desde logo apontado pelas EI como um dos principais entraves à preparação e implementação destes materiais.

Já no que respeita às temáticas trabalhadas em si, é importante referir que nem todas as participantes se manifestaram relativamente aos vários temas, algo que pode ser justificado com facto dessas mesmas EI não terem aplicado a temática por completo e portanto não terem uma opinião bem formada em relação à mesma; e que as alterações que as EI praticaram face às instruções presentes no manual, descritas ao longo dos temas (ver alterações descritas nos resultados), foram justificadas sobretudo com a escassez de tempo de preparação para a implementação

No que respeita a sugestões com fim à melhoria ou garantia das melhores condições de preparação para a implementação destes materiais, a maioria das EI é congruente com aquilo que, como já atrás referido, a literatura sugere. Estas propõem: a) que se invista numa formação prévia mais aprofundada de todas as entidades que desejem implementar ou acompanhar a implementação dos materiais, desde uma profunda abordagem da temática do abuso sexual, àquilo que compõe estes materiais e à forma de os pôr em prática; b) que se adequem o tempo dedicado a esta preparação, que seja possível a quem aplica os materiais, organizar calmamente o tempo dedicado a cada temática e a cada sessão, mas procurando que esses momentos de contacto ocorram sensivelmente com uma frequência semanal; c) que estes materiais se enquadrem futuramente nos planos escolares, também referido em literatura diversa (Finkelhor 1984; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004).

Em relação aos materiais em si, as EI sugerem sobretudo a) a existência de mais situações/cartões; b) tornar o kit mais lúdico, nomeadamente através da criação de pequenos bonecos ou fantoches das personagens, “investindo-se em mais imagens e menos texto”, e mesmo fazendo uso de outros recursos atrativos como a música; c) tornar o kit mais funcional, procurando readaptar o formato no qual as peças são conservadas (ex: pequenas caixas ou bolsas).

Em termos das várias atividades, surge apenas como sugestão, repensar a questão das mãos construídas na atividade quatro, uma vez que estas originaram confusão junto de várias crianças (e.g., fazer uma mão verde e uma mão vermelha).

No que respeita a sugestões para que se obtenham melhores condições para o envolvimento dos pais neste tipo de iniciativas, as EI sugerem que se realize um workshop onde se dê a conhecer o projeto aos pais, que as crianças levem algum material para casa para realizarem atividades com os pais, ou que em cada fim de semana uma criança leve os materiais consigo para realizar ou dar a conhecer aos pais. Este tipo de sugestões torna-se importante, na medida em que, de acordo com a literatura, envolver os pais neste tipo de iniciativa está positivamente ligado ao sucesso das mesmas (Finkelhor e Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004).

Capítulo IV - Estudo 2

4.1 Método

Num segundo estudo procurou-se, através da implementação monitorizada dos materiais de Prevenção Primária “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”, junto de psicólogas a exercer com alunos do primeiro ciclo do ensino primário, avaliar a sua adequabilidade e aplicabilidade dos mesmos, junto de crianças de idade mais avançada do que aquela para a qual os materiais foram inicialmente pensados, nomeadamente crianças de primeiro ciclo.

Tal como no Estudo 1, foram seguidas as sugestões de Patton (2002) no que respeita à monitorização e análise compreensiva deste tipo de processos, numa recolha detalhada e descritiva de informação acerca da experiência individual de cada participante. Deste modo, optou-se, à semelhança do que foi feito no primeiro estudo, por uma metodologia qualitativa, nomeadamente através de entrevistas individuais e da resposta escrita a questões abertas.

4.1.1 Participantes.

Mediante os critérios de inclusão, nomeadamente exercer enquanto técnico junto de crianças a frequentar o primeiro ciclo, participaram neste estudo três psicólogas que teriam já adquirido os materiais em questão e que teriam anteriormente demonstrado interesse junto das autoras dos mesmos, em testar algumas das suas atividades com crianças com as quais estariam já a implementar outros projetos, e cuja faixa etária se estendia dos oito aos 10 anos de idade; trata-se, assim, de uma amostra por conveniência. Mais uma vez foi ainda tido em consideração um segundo critério de inclusão, referente à existência de uma formação prévia à implementação dos materiais.

Todos os participantes são do sexo feminino, sendo a média de idades 27 anos ($M=26,67$; $DP=2,52$) e a média de experiência profissional dois anos ($M=1,67$; $DP=2,89$), a exercer no conselho de Lisboa num projeto comunitário. No que diz respeito ao tempo de contacto com as turmas nas quais foram implementados os materiais, a média foi de aproximadamente oito meses.

Em média, as turmas com que as psicólogas implementaram os materiais eram constituídas por 23 crianças ($M=23,17$; $DP=0,41$), sendo uma das turmas composta por 24 alunos e as restantes por 23. Enquanto as turmas de terceiro ano eram frequentadas por crianças entre os sete e os dez anos, nas turmas de quarto ano as idades variavam entre os oito

e os dez. Não foi possível calcular a média de idades nem mesmo a distribuição das crianças por género, por ausência de dados fornecidos pelas psicólogas.

4.1.2 Instrumento.

O presente estudo teve como instrumentos um guião de entrevista semiestruturado com 25 questões (12 perguntas chave, algumas das quais subdivididas em duas a quatro questões; e.g., “a que nível considera que material se adequa à faixa etária na qual realizou a aplicação?”) (Anexo E), adaptado a partir do utilizado no primeiro estudo, diferindo deste pela retirada de questões relativas aos temas não abordados apenas foram abordadas duas temáticas, numa mesma sessão), e relativas ao envolvimento parental; assim como “folhas de registo” iguais às utilizadas com as EI, às quais mais uma vez foram anexadas um conjunto de questões sociodemográficas que apenas diferiram das utilizadas no primeiro estudo em termos das questões de caracterização da turma (Anexo F).

Questionou-se as participantes acerca dos materiais implementados, como e porquê, procurando aferir que barreiras encontram (dificuldades das tarefas, nível de abstração das mesmas, etc.) como as crianças avaliam o jogo e em que medida conseguem desempenhar as tarefas propostas, a caracterização dos próprios materiais e de que forma os mesmos se adequam a crianças de 1º ciclo.

4.1.3 Procedimento de recolha.

A fase de recrutamento foi iniciada após demonstrado interesse por parte de três psicólogas pertencentes a um projecto comunitário a intervir e desenvolver acções junto de crianças do primeiro ciclo. Após contactadas por telefone, foi marcada uma ação de formação presencial alusiva ao tema do abuso sexual e aos materiais de prevenção em análise, à semelhança do que tinha já sido feito com as EI do Estudo 1. No dia da formação procedeu-se à assinatura dos consentimentos informados em papel (Anexo D) e à entrega das folhas de registo e das devidas instruções a seguir. Foram esclarecidas as condições relativas ao anonimato dos dados pessoais e do carácter voluntário neste estudo, ficando uma entrevista individual (Anexo E) prevista para final do ano letivo.

A implementação dos materiais decorreu numa escola parceira do projecto comunitário onde estariam as psicólogas a exercer, ao longo de uma semana do mês de Maio com quatro turmas no total, duas de terceiro ano e duas de quarto ano. Apesar de descrito na literatura a importância de abordar os vários temas propostos nestes materiais (e.g Briggs, 1991; Finkelhor, 1984; Finkelhor, 2007; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson,

2004), selecionaram-se apenas atividades de nível três de dois temas, por um lado por questões de tempo, e por outro, por se procurar realizar com estas crianças as atividades consideradas como menos infantis e priorizar aquilo que, de acordo com a informação as docentes, era menos comum ser trabalhado em contexto de sala de aula.

Terminado o processo de implementação, foram marcadas as entrevistas individuais, informando-se desde logo que as mesmas teriam a duração aproximada de meia hora e que seriam gravadas. Estas foram realizadas de forma individual no espaço pertencente ao projecto comunitário, tendo sido ainda recolhidas as respostas escritas às folhas de registo.

4.1.4 Procedimento de análise.

Seguindo as mesmas estratégias utilizadas no primeiro estudo (Patton, 2002; Vala; 1989), deu-se início à análise de conteúdo com a transcrição das três entrevistas individuais gravadas e pelo levantamento das respostas dadas às questões escritas nas Folhas de registo (corpus de análise). Procedeu-se à identificação de unidades de análise (UA) e posteriormente à formação de um sistema de categorias misto, à semelhança do ocorrido no primeiro estudo (Vala; 1989) (Anexo K). Garantiram-se mais uma vez os critérios de exaustividade e exclusividade (Patton, 2002).

Quanto à organização da informação a ser descrita e reportada no final da análise realizada, tal como no estudo 1, optou-se por seguir a “lógica de descrição do processo”, em simultâneo com a “lógica das entrevistas realizadas” (Patton, 2002). Garantiram-se ainda os critérios de exaustividade e exclusividade, na garantia de que todas as unidades de análise se inserem numa categoria e, em simultâneo, que cada uma dessas unidades apenas se insere numa categoria.

Foi uma vez mais utilizada uma adaptação da técnica de Consenso na Pesquisa Qualitativa (Hill, Thompson, Williams, Hess, 2005), na procura de garantir o máximo de fiabilidade e consistência possíveis na construção das categorias e na distribuição das unidades de análise pelas mesmas, numa análise aprofundada e individual de toda a informação recolhida por meio das entrevistas e das folhas de registo, por parte de um elemento externo. A forma como foram criadas e organizadas as categorias e subcategorias em função deste mesmo consenso pode ser consultada no Anexo J.

Garantem-se mais uma vez dois de três importantes critérios definidos por Graneheim e Lundman (2004), nomeadamente a credibilidade e a consistência.

4.2 Resultados

Obteve-se no presente estudo um total de 139 unidades de análise: 136 emergiram das três entrevistas e apenas três foram obtidas por meio das respostas abertas dadas nas quatro folhas de registo preenchidas pelas participantes.

As unidades de análise (UA) foram inseridas, à semelhança do que ocorreu no primeiro estudo, em cinco dimensões criadas *a priori*, nomeadamente: “Preparação” (UA=24); “Implementação” (UA=46); “Adequabilidade” (UA=35); “Crianças” (UA=15); “Temas Trabalhados” (UA=20). Uma descrição detalhada desta distribuição pode ser encontrada no quadro abaixo (4.2), subdivididas por sua vez num total de 13 categorias criadas *a priori*, 1 categoria formada a posteriori e 18 subcategorias *a priori*.

O Anexo J, apresenta o Dicionário de Categorias criado, e Anexo K, as UA distribuídas pelas várias categorias e subcategorias.

Quadro 4.2.

Distribuição geral dos resultados por temas, categorias e subcategorias – Estudo 2

Temas	UA	Nº de Categorias	Nº de Subcategorias
Preparação	24	3	3
Implementação	46	3	5
Adequabilidade	35	2	7
Crianças	15	4	0
Temas Trabalhados	20	2	6

4.2.1 Preparação.

As unidades de análise pertencentes à dimensão “Preparação” (UA=24) foram distribuídas pelas categorias: “satisfação com a formação inicial” (UA= 4), “caraterização do processo” (UA= 16), por sua vez dividida em três subcategorias, e por fim “Sugestões para melhorar ou garantir uma preparação eficiente e eficaz da implementação” (UA=4), como se observa pelo quadro 4.2.1.

Quadro 4.2.1

Categorias e subcategorias da dimensão “Preparação” - Estudo 2

Categorias	Subcategorias	N	UA
Satisfação com a Formação Inicial		3	4
Caraterização do Processo	Descrição do Processo de Preparação	3	10

Fatores Facilitadores do Processo de Preparação	2	3
Fatores Dificultadores do Processo de Preparação	3	3
Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz da Implementação	3	4

4.2.1.1 Satisfação com a formação inicial.

De acordo com as participantes, a formação inicial foi positiva e útil enquanto meio de preparação para a aplicação dos materiais (N=3; UA=4) (P7 – “Ajudou, claro”), (P8 – “Foi bom para começarmos logo a pensar o que faria mais sentido aplicarmos, e como...”).

4.2.1.2 Caracterização do processo.

Em termos da “Descrição do processo de preparação”, de um modo geral, foi referido por todas as EI, a exploração prévia e autónoma dos materiais (N=3; UA= 4) (P7 – “Li tudo, vi bem os cartões, vi bem as imagens, e comecei logo a pensar como iria dizer”). A escolha dos temas a abordar e das atividades a realizar foi também comentada por todas as participantes (N=3; UA=3) (P8 – “Das duas temáticas escolhidas decidimos fazer só as atividades de nível três.”); (P9 – “Uma vez que não poderíamos dinamizar todas as sessões da forma como é proposto no jogo, aquilo que fizemos foi escolher duas temáticas”; “Uma vez que o jogo está desenhado apenas até aos seis anos (...) acabámos por escolher aquele nível que seria menos infantil, tendo em conta aquilo que conhecíamos das turmas”).

Em termos de “Fatores facilitadores do processo de preparação”, todas as participantes acabaram por se referir à qualidade dos materiais (N=3, UA=3) (P7 – “Os materiais, que estão muito bons”), sublinhando duas das participantes, a facilidade com que, a partir dos mesmos, se transmite aquilo a que os materiais se propõem (N=2; UA=2) (P9 – “Como tudo parece que liga tão bem, as atividades com aquilo que nós queremos transmitir, é mesmo fácil”). Já em termos dos “Fatores dificultadores do processo de preparação”, foi unanime entre as participantes, não terem sentido qualquer dificuldade (N=3; UA=3); (P7 – “Não senti nenhuma dificuldade”).

4.2.1.3 Sugestões para melhorar ou garantir uma preparação eficiente e eficaz da implementação.

Foi sugerido por duas das psicólogas que se forneça formação prévia aos técnicos ou professores que pretendam implementar os materiais ou que façam o acompanhamento com turmas onde os materiais já são implementados (P7 – “Dar-se formação não só aos técnicos como também aos professores, para eles próprios terem estes conhecimentos e poderem ser eles a aplicar”) (N=2; UA=2). Houve ainda uma psicóloga a sugerir que se invista no estudo daquilo que compõe os próprios materiais e da forma como se pretende pôr o mesmo em prática (N=1) (P7 – “Eu sugeria ler tudo muito bem para estar à vontade com a história, com aquilo que irá ser transmitido às crianças (...)”); e uma outra psicóloga a sugerir que quem implemente os materiais realize um cronograma de orientação (N=1) (P9 – “Fazer-se um cronograma para se perceber quais as atividades a fazer e quando”).

4.2.2 Implementação.

Como exposto no quadro 4.2.2, as unidades de análise pertencentes à dimensão da Implementação” dos materiais” (UA=46) foram distribuídas pelas categorias: “caraterização do processo” (UA=25), dividida em três subcategorias; “sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz” (UA=10); e “atitudes associadas” (UA=11), dividida em duas subcategorias, como se pode observar no quadro 4.2.2.

Quadro 4.2.2

Categorias e subcategorias da dimensão “Implementação” - Estudo 2

Categorias	Subcategorias	N	UA
Caraterização do Processo	Descrição do Processo de Implementação	3	12
	Fatores Facilitadores do Processo de Implementação	3	8
	Fatores Dificultadores do Processo de Implementação	2	5
Sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz”		3	10
Atitudes Associadas	Atitudes Positivas	3	9
	Atitudes Negativas	2	2

4.2.2.1 Caraterização do Processo.

A implementação realizou-se sempre em contexto de sala de aula (N=1) (P9 – “Dinamizado sempre em sala de aula”), em grande grupo, com toda a turma (N=1) (P8 - “Fizemos em grande grupo porque se houvesse divisão seria difícil aplicar apenas com um kit (...).”). Como descrito por uma das psicólogas, a implementação iniciou-se com uma leitura introdutória à história, apresentação das personagens, utilizando sempre o material do kit, seguindo-se para a implementação das duas atividades previstas (N=1; UA=3).

Como mencionado por todas as psicólogas, procurou-se implementar os materiais seguindo ao máximo as instruções do livro, à exceção da construção das mãos em cartolina, destinadas ao tema dos “bons toques, maus toques” (N=3; UA=4) (P8 - “À exceção das mãos, que fizemos nós previamente, foi tudo como estava lá no manual).

Quando questionadas acerca de “Fatores facilitadores do processo de implementação”, duas das participantes começaram por focar a qualidade e acessibilidade dos materiais e dos materiais em geral (N=2; UA=6) (P7 – “Os materiais foram excelentes para conseguirmos transmitir aquilo que era suposto, imagens espetaculares...”); (P9 – “Está tudo muito bem explicado de forma a que se consiga aplicar facilmente”). Estas mesmas técnicas acabam ainda por referir que a existência de imagens acaba por facilitar a compreensão das situações presentes nas atividades (N=2; UA=2) (P9 – “As imagens facilitam muito quando temos que explicar”). Houve ainda quem referisse também que a atratividade da história e das personagens facilita a implementação, nomeadamente na adesão das crianças (N=1) (P8 – “Os miúdos aderiram logo, as personagens são super queridas, chamam muito a atenção”).

Em termos de “Fatores dificultadores do processo de implementação”, apenas duas psicólogas acabaram por se manifestar. De acordo com uma das participantes, para as crianças, os cartões que continham apenas frases, acabavam por ser mais difíceis de interpretar do que aqueles que continham imagens (N=1; UA=2) (P7 - “Os cartões com as frases eram mais difíceis de analisar”). A mesma participante referiu ainda o facto de as mãos criadas para o tema dos “Bons toques, maus toques” terem servido de como um forte distrator (N=1) (P7 - “As mãos foram um fator distrator”). Segundo a outra psicóloga, um fator que dificulta a implementação é a utilização do tabuleiro em grandes grupos, uma vez que tal se torna pouco acessível a todos (N=1) (P8 - “Aquilo que me pareceu menos prático foi o “tabuleiro” dos caminhos, em contexto de turma, para todos, acho que é difícil”).

4.2.2.2 Sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz”.

Em termos de sugestões, um fator de concordância entre todas as psicólogas foi a frequência em que deve ser distribuída a implementação dos materiais, nomeadamente semanal (N=3; UA=4) (P7 – “Ser uma vez por semana, para o tema ficar sempre presente, para que não percam a essência do trabalho, de tudo o que lhes é transmitido”). Foi também unanime entre as participantes, a necessidade de se dedicar tempo e a explorar bem cada temática (N=3; UA=3). Houve ainda quem propusesse que fosse dedicado um mês a cada temática (N=1; UA=2) (P8 – “Durante um mês um só caminho, dedicarem-se àquele tema, fazendo as várias atividades, para facilitar que eles interiorizem a informação”), e ainda que fosse aplicado em pequenos grupos (N=1) (P8 – “Ser aplicado em pequenos grupos, uma vez que é mais facilmente fazível”).

4.2.2.3 Atitudes associadas.

Em termos de “Atitudes positivas”, todas as participantes consideraram que a implementação correu bem (N=3; UA=6) (P9 – “Correu muito bem, foi uma experiência muito positiva”), sentindo-se satisfeitas pela sua participação (N=3; UA=3) (P8 - Foi especialmente bom para nós enquanto técnicas perceber aquilo que as crianças sabem e o que não sabem sobre estes assuntos). No que respeita a “Atitudes negativas”, apenas uma educadora que referiu temer a reação das crianças face aos temas abordados e à forma como os mesmos eram implementados (UA=1), surgindo ainda quem receasse de que forma este tipo de informação seria posteriormente transmitida pelas crianças aos pais (N=1).

4.2.3 Adequabilidade.

Como se pode observar no quadro 4.2.3, as unidades de análise da dimensão “Adequabilidade” (UA=35) distribuíram-se em duas categorias, nomeadamente: “avaliação” (UA=30), dividida em cinco subcategorias, e “sugestões” (UA=5), por sua vez dividida em duas subcategorias.

Quadro 4.2.3

Categorias e subcategorias da dimensão “Adequabilidade” - Estudo 2

Categorias	Subcategorias	N	UA
Avaliação	Faixa Etária Aplicada	3	10
	História	3	3

	Atividades	3	3
	Materiais	3	9
	Opinião Geral	2	5
Sugestões	Sugestões sobre os Materiais	1	3
	Sugestões sobre os Materiais em Geral	2	2

4.2.3.1 Avaliação.

Tendo em conta a faixa etária com a qual implementaram os materiais, as participantes concordaram que até ao terceiro ano os presentes materiais ainda se adequam bem, apontando as crianças de quarto ano como um pouco como crescidos de mais para tal, no geral (N=3; UA=10) (P8 – “Para meninos do quarto ano, são já materiais que não se adequam tanto, para eles já é um pouco infantil”).

No que respeita à “História”, as psicólogas referiram que esta é adequada (N=3; UA=3): P7 – “Eu diria que sim porque eles perceberam e gostaram”). O mesmo se verificou em relação às “Atividades” (N=3; UA=4): P9 – “Atividades muito bem conseguidas e que de facto permitem trabalhar as temáticas”) e aos materiais (N=3; UA=3) (P7 – “Materiais excelentes”); e muito adequados, mesmo para a faixa etária em questão (N=3; UA=4) (P7 – “Transmitem aquilo que é suposto”; P9 – “A forma como o livro nos permite abordar e dinamizar estes temas é muito subtil e isso é fantástico”).

De acordo com a “Opinião geral” das psicólogas, estes materiais destacam-se pela positiva (N=3). Uma das participantes refere mesmo que o material no seu todo está bem interligado e organizado (N=1) (P7 - “Acho que as atividades que trabalhamos estão bem ligadas e a ordem que o livro sugere faz todo o sentido.”). Houve ainda uma participante a referir que os materiais permitem abordar com as crianças temas verdadeiramente importantes e que é de facto um bom meio para manter os adultos mais alerta (N=1) (P9 – “São abordados temas muito importantes”, “Permite-nos ficar mais alerta para aquilo que as crianças têm mais em falta em termos de conhecimentos e competências”).

4.2.3.2 Sugestões.

Em termos de sugestões relativas aos materiais, somente uma participante deu resposta, sugerindo que sejam criados mais cartões de forma a estender as atividades (N=1; UA=3) (“Fazia mais cartões, criava mais situações (...”). Uma outra participante sugere uma

formação dirigida aos pais (N=1) (P8 – “Fazer-se uma formação com os pais”), e outra que a implementação seja realizada de uma forma faseada.

4.2.4 Crianças.

No que diz respeito às unidades de análise pertencentes à dimensão de “Crianças” (UA=15), estas foram distribuídas pelas categorias: “reação ao tema” (UA=2); “aquisição de conhecimentos” (UA=5); “satisfação geral” (UA=2); e “motivação/estimulação geral” (UA=6), como pode ser observado no quadro 4.2.4.

Quadro 4.2.4

Categorias e subcategorias da dimensão “Crianças” - Estudo 2

Categorias	Subcategorias	N	UA
Reação ao Tema		2	2
Aquisição de Conhecimentos		3	5
Satisfação Geral		2	2
Motivação/Estimulação Geral		3	6

4.2.4.1 Reação ao tema.

Apenas duas das participantes responderam a esta categoria, mencionando que aquilo que foi abordado ou a forma como era abordado foi bem aceite pelas crianças (UA=2) (P8 – “As crianças reagiram muito bem, aderiram muito bem (...); P9 – “Não senti qualquer tipo de vergonha ou resistência”).

4.2.4.2 Aquisição de conhecimentos.

Todas as participantes foram da opinião de que as crianças adquiriram algum tipo de conhecimento apesar de não explicitarem qual (P7 – “Eu acho que levaram dali alguma coisa”; P8 – “Eles tinham reações que mostravam que estava a aprender mesmo alguma coisa”).

4.2.4.3 Satisfação geral.

Apenas duas das participantes responderam à presente questão, ambas referindo que as crianças reagiram bem e demonstraram contentamento ao usar os materiais, tendo uma das

participantes sublinhado, ainda, que os mais novos ficaram especialmente satisfeitos (N=2; UA=2) (P7 – “Gostaram bastante”; P7 – “Principalmente os mais novos acho que adoraram”).

4.2.4.4 Motivação/estimulação geral

De acordo com duas das participantes, o entusiasmo das crianças fez com que se mantivessem participativas (N=2; UA=2) (P7 - “Eles estiveram entusiasmados do início ao fim, sempre a querer responder”). Ainda assim, também duas das participantes concordam que as crianças de quarto ano não aderiram tão bem, expressando mesmo algumas dessas crianças desinteresse pelo que estavam a fazer (N=2; UA=2) (P9 – “Na turma do quarto ano, a meio eles já estavam a achar aquilo aborrecido”).

4.2.5 Temas trabalhados.

As unidades de análise correspondentes à dimensão dos “Temas trabalhados” na implementação dos materiais (UA=20) foram distribuídas por duas categorias; “bons toques maus toques” (UA=7); e “segredos bons, segredos maus” (UA=13), cada uma dividida em três subcategorias, como pode ser observado no quadro 4.2.5.

Quadro 4.2.5

Categorias e subcategorias da dimensão “Temas Trabalhados” - Estudo 2

Categorias	Subcategorias	N	UA
Bons Toques, Maus Toques	Concretização	1	1
	Aspetos Positivos	1	1
	Aspetos Negativos	3	5
Segredos Bons, Segredos Maus	Concretização	3	4
	Aspetos Positivos	3	5
	Aspetos Negativos	3	4

4.2.5.1 Bons toques, maus toques.

Relativamente à “Concretização” desta temática, apenas uma psicóloga se manifestou, referindo que aquilo que marcou a concretização deste tema foi a necessidade de limitar a utilização das mãos de cartão que faziam parte da atividade preparada (N=1) (P8 – “Tivemos que impor mesmo regras para a utilização das mãos (...”).

No que respeita aos “Aspetos positivos”, apenas uma das participantes deu resposta, dizendo que a maior parte das crianças não teve dificuldade em distinguir os bons toques dos maus toques (P7 - “A maior parte deles conseguiram distinguir os bons toques dos maus toques, em ambas as turmas”). Quanto a “Aspetos negativos”, as participantes foram unânimes em referir que foi um pouco mais complexo manter a atenção das crianças, em especial dos mais velhos (N=2) (UA=3) (P9 - “Por parte dos mais velhos, alguns levaram mais para a brincadeira (...)”), sobretudo em função da utilização das mãos de cartão, considerado pelas participantes como um elemento distrator (N=2; UA=3) (P8 - “Em relação à utilização das mãos, por um lado sentimos que foi uma mais valia, por outro achámos que foi um elemento bastante distrator”).

4.2.5.2 Segredos bons, segredos maus.

Segundo as participantes, a “Concretização” do tema foi sobretudo marcada pelo desafio em fazer as crianças compreender a diferença segredos bons e segredos maus (N=3; UA=3) (P8 “Havia crianças que ao início ficavam muito na dúvida (...)”).

Ainda assim, e em termos de “Aspetos positivos”, duas das psicólogas sublinharam que as crianças perceberem corretamente a questão dos adultos de segurança (N=2; UA=2) (P7 - “Foi muito bom no fim eles terem percebido que podem pedir ajuda também a pessoas fora da família”). Segundo uma das participantes, eles acabaram mesmo por compreender o conceito de segredo mau (N=1) (P8 - “Eles perceberam rapidamente o que era um segredo mau”), considerando que os exemplos estavam de facto muito adequados (P8 - “Os exemplos estavam muito bons e permitiram que eles de facto percebessem”). Houve ainda quem sublinhasse que estas atividades permitem alertar os técnicos que trabalham com crianças, para as crenças das crianças relativamente a esta temática (P9 - “Também nos dá a nós enquanto técnicos um alerta”).

Em termos de “Aspetos negativos”, apesar de anteriormente uma participante ter mencionado que as crianças de facto compreenderam o que eram um segredo mau, as três psicólogas acabaram por concordar que, para alguns, a diferença entre o conceito de “segredo mau” e “segredo bom” foi algo difícil de compreender (N=3; UA=3) (P8 - “Para alguns ainda era difícil perceber o que era um mau segredo”). Houve ainda quem referisse o facto de, para muitas crianças, um segredo contado pelos pais, não dever ser contado a ninguém (N=1; UA=1) (P9 - “Senti que muitas das crianças acham que se for a mãe e o pai então é melhor guardar segredo (...).”).

4.3 Discussão

O objetivo deste segundo estudo consistiu em monitorizar e testar a implementação dos materiais “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”, pensado para crianças do pré-escolar, com crianças mais velhas, nomeadamente do 3º e 4º ano do ensino primário, a fim de averiguar até que faixa etária poderão estes materiais ser considerados adequados.

Tendo como base a informação cedida pelas psicólogas por meio das entrevistas realizadas e das “folhas de registo” preenchidas, destacam-se neste segundo estudo os seguintes resultados: a) as atividades de nível três parecem estar adequadas até ao terceiro ano do primeiro ciclo (crianças de 8/9 anos), uma vez que alunos de quarto ano (9/10 anos) acabam por demonstrar já algum desinteresse por estes materiais.

A preparação para a implementação dos materiais foi iniciada, conforme previsto, com uma ação de formação dirigida às participantes, classificada pelas mesmas, a todos os níveis, pela positiva, chegando mesmo a enfatizar a importância e necessidade de formar os profissionais que aplicam este tipo de materiais, algo descrito na literatura como essencial (Brassard & Fiorvanti, 2015; Maria & Ornelas, 2010).

Torna-se ainda importante enfatizar o critério que levou à escolha dos temas a abordar com as crianças de 3º e 4º ano. Apesar de descrito na literatura a importância de abordar os vários temas propostos nestes materiais (e.g Briggs, 1991; Finkelhor, 1984; Finkelhor, 2007; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004), uma vez que apenas existiria oportunidade de trabalhar dois temas, priorizou-se aquilo que, de acordo com a informação fornecida pelos docentes, era menos comum ser trabalhado em contexto de sala de aula.

Em termos do nível de dificuldade escolhida, uma vez que apenas seria realizada uma atividade de cada tema, selecionaram-se apenas atividades de nível três, por um lado pelo pouco tempo disponível já referido, e por outro, por se considerar que estas mesmas atividades eram menos infantis para o grupo de crianças que iriam participar da implementação. Procurou-se sobretudo manter o interesse e participação ativa das crianças como indicado na literatura (Brassard & Fiorvanti, 2015), tendo em atenção o facto destas, quando comparadas com as crianças de idade pré-escolar, serem já mais desenvolvidas ao nível cognitivo e portanto mais capazes de generalizar, transpor a informação e competências apreendidas para outras situações, nomeadamente para a vida real, sendo para elas já mais fácil reter informação e aprender conceitos concretos (Davis & Gidycz, 2000; Sanderson, 2004; Tutty, 2000).

No que respeita à implementação dos materiais, a tendência foi apontar como fatores facilitadores a acessibilidade, flexibilidade e qualidade dos mesmos, ainda que, constringidas

pelo curto espaço de tempo disponível. Segundo as psicólogas, os materiais em si estão bem organizados, as atividades estão bem interligadas, permitindo abordar temas verdadeiramente importantes, não só para as crianças como inclusive para manter os adultos mais alerta, algo que, de acordo com a literatura, é também privilegiado neste tipo de materiais (Sanderson, 2004).

Relativamente à adequabilidade destes materiais em função da faixa etária das crianças, torna-se importante refletir que, ainda que pudesse ser, em parte, expectável que as atividades não se adequassem já à faixa etária em causa por se tratar de atividades empiricamente desenhadas para atender à faixa etária dos três aos seis anos de idade (Alexandre et al., 2017), a verdade é que a maioria das psicólogas acaba por concordar que, até ao terceiro ano estes materiais ainda se adequam. Ainda que considerando que a partir do quarto ano a generalidade das crianças já não adere assim tão bem a estes materiais - por serem já um pouco crescidos de mais para o tipo de atividades propostas, acabando mesmo por demonstrar algum desinteresse pelas mesmas - com as crianças de terceiro ano, no geral, e mesmo com alguns alunos de quarto ano, não só houve boa receptividade em relação à implementação dos materiais, como surgiram mesmo alunos a demonstrar ainda alguma dificuldade em compreender determinados conceitos.

Apesar de um feedback maioritariamente positivo por parte das psicólogas participantes, onde concluem que a maioria das crianças não apresentou dificuldades face às temáticas em geral e que compreendeu rapidamente a maioria das questões trabalhadas, houve cartões considerados difíceis de interpretar pelos alunos, nomeadamente os que apenas contém texto. Ainda assim, estas dificuldades não significam necessariamente que os cartões não estejam adequados. Considerando que estas crianças apenas contactaram uma vez com os materiais e que apenas experienciaram o nível de dificuldade de maior complexidade, tendo por base literatura diversa que promovem que existam vários momentos de contacto e que se procure uma progressão na passagem dos conhecimentos e competências (Annett, 1991; Davis & Gidycz, 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Maria & Ornelas, 2010; Sanderson, 2004; Tutty, 1996), sugere-se que estes alunos não apresentariam essas dificuldades se lhes tivesse sido proporcionada a oportunidade de contactar com estes materiais de forma progressiva e com acesso a mais sessões.

Apesar dos constrangimentos já referidos, as participantes acabaram por manifestar uma forte satisfação em ter participado no presente estudo, referindo que também para as crianças foi uma experiência positiva, através da qual conseguiram de facto adquirir algum tipo de conhecimento.

No que diz respeito a sugestões, destacam-se os seguintes pontos, de acordo com aquilo que as participantes manifestaram e que a literatura aponta como fundamental para uma adequada implementação deste tipo de materiais: a) que se invista na formação prévia, de forma a permitir a todas as entidades que desejem implementar ou acompanhar a implementação destes materiais, conheçam aprofundadamente a temática e estes materiais, desde aquilo que os compõe à forma de os pôr em prática; b) que sejam implementados em grupos pequenos, preferencialmente de seis a dez crianças; c) que se procure explorar com as crianças cada temática aprofundadamente e de preferência com sessões semanais; d) que numa próxima edição existam mais cartões de exemplos, de forma a estender as atividades (Brassard & Fiorvant, 2015; Finkelhor 1984; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004).

Capítulo VI – Conclusão

O abuso sexual é consensualmente considerado na literatura como uma problemática global e complexa, com uma prevalência significativa e que pode resultar em graves consequências para as suas vítimas (Cicchetti & Toth, 2015; Howe, 2005). Uma vez que a Prevenção Primária se tem revelado, a nível global, como uma das formas mais eficientes de combater o abuso sexual de crianças (Jaffe et al., 2010), torna-se fulcral investir nestas formas de atuação, não esquecendo que importa avaliar as mesmas, para que se garanta a sua adequação ao grupo alvo e o cumprimento dos objetivos a que se propõe (Ewing, 2006).

Percecionando os materiais de Prevenção do Abuso Sexual de Crianças, “Picos e Avelã à descoberta da Floresta do Tesouro!”, dirigido a crianças em idade pré-escolar (Alexandre et al., 2017), como “um recurso importante para a Prevenção Primária do abuso sexual” (Lopes, 2017, p78), a presente dissertação teve como objetivos monitorizar o processo de implementação do mesmo a) junto de EI a trabalhar com crianças em idade pré-escolar, de forma a avaliar a acessibilidade e aplicabilidade dos mesmos em contexto de Jardim de Infância; b) assim como junto de um pequeno grupo de psicólogas a exercer com crianças de primeiro ciclo do ensino primário a fim de averiguar em que medida a faixa etária para o qual foi pensado se pode alargar.

A primeira conclusão que podemos retirar de ambos os estudos que constituíram esta investigação, é que a implementação destes materiais se traduziu sobretudo em atitudes positivas. Em relação à adequabilidade das atividades em si, em ambos os casos as mesmas destacam-se pela positiva, nomeadamente como fazíveis, adequadas e adaptáveis, sendo os materiais apreciados como de qualidade e apelativos, não suscitando qualquer tipo de constrangimento mas sim resultando no entusiasmo da generalidade das crianças, não só das pertencentes ao pré-escolar, como das que frequentam já o primeiro ciclo, ainda que já de forma menos assertiva por a partir do quarto ano de escolaridade.

No que respeita a limitações da presente investigação, torna-se fundamental sublinhar e refletir acerca do facto de: a) não ter havido oportunidade dos materiais serem utilizados ao longo do ano/durante mais tempo e por mais EI; b) em nenhum dos estudos ter sido implementados os materiais na sua totalidade, por falta de tempo das participantes e não propriamente por terem sido excluídos esses conteúdos à partida; c) alguns temas terem ficado pouco explorados e outros por implementar e avaliar, nomeadamente a temática “Pedir ajuda”, as atividades integradoras finais e ainda as atividades de envolvimento parental; d) do curto período de tempo disponível para todo o processo, o que obrigou a que as participantes

tivessem pouco tempo de preparação e implementação; e) da inexistência de dados que permitam verificar a que atividade se refere determinada opinião, estando estas organizadas por temas e não por atividades específicas; f) a implementação ter incluído uma amostra pequena e pouco variada, não só pelo número de EI e psicólogas que aceitaram participar, como em termos do tipo de estabelecimento de ensino e da zona geográfica do país, algo justificado no entanto, sobretudo com a ausência de respostas.

Tendo em conta os principais constrangimentos mencionados ao longo desta dissertação, e de forma a melhorar a prática futura com recurso a estes materiais, sublinha-se sobretudo: a) a importância de se proporcionar uma formação aos EI ou técnicos antes da implementação destes materiais de prevenção, nomeadamente no fornecimento de bases teóricas e de competências para a prática dos materiais em si (Brassard & Fiorvanti, 2015; Faller, 2003; Maria & Ornelas, 2010); b) por forma a garantir maior qualidade da implementação, que exista um maior tempo de preparação e de implementação destes materiais (Davis & Gidycz 2000; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Ripens et al., 1997); c) que se promova uma implementação com grupos pequenos, nomeadamente de seis a dez crianças (Finkelhor 1984; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Sanderson, 2004); d) a necessidade de pôr em questão a possibilidade de haver cartões demasiado complexos para crianças do pré-escolar, uma vez que houve não só crianças do pré-escolar como de 3º e 4º ano a apresentar algumas dificuldades neste campo; e) que numa próxima edição se procure criar mais cartões de exemplos, de forma a estender as atividades; f) que estudos futuros procurem explorar mais aprofundadamente a questão da idade até à qual será adequado estes porem em prática os materiais em questão, explorando os vários níveis de dificuldade disponíveis, assim como os vários temas que compõe estes materiais.

Aliando os presentes resultados ao facto de se tratar de crianças cuja faixa-etária traduz a maior prevalência de abuso sexual em Portugal (RASI, 2018), torna-se evidente, em concordância com a literatura (e.g., Butchart et al., 2006; Nemerofsky et al., 1994), que há ainda muito que fazer na área da prevenção desta problemática, e que se deve priorizar o início da Prevenção do Abuso Sexual o mais cedo possível (Berrick & Gilbert 1993). Ainda assim, este estudo deve ser visto pela positiva numa perspectiva de consciencialização e sensibilização para que a Prevenção do Abuso Sexual chegue de facto ao máximo de crianças, não só de pré-escolar como de primeiro ciclo.

Não restam dúvidas de que há de facto potencial para que estes materiais se possam vir a inserir num programa de Prevenção do Abuso Sexual de Crianças, como posto desde

logo em perspectiva pelas autoras destes materiais (Alexandre et al., 2017), e desta forma esperamos e recomendamos que estes materiais continuem a ser testados.

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.

Bibliografia

- Adams, J. A. (2000). How do I define if a child has been sexually abused? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Agulhas, R., & Anciães, A. (2013). Abuso sexual de crianças e adolescentes – Processo de avaliação psicológica forense de agressores sexuais adultos masculinos. In M. M. Calheiros & M. V. Garrido (Org.). *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (pp.13-39). Lisboa: Edições Sílabo.
- Alexandre, J. Agulhas, R., & Lopes, C. (2017). *Picos e Avelã à Descoberta da Floresta do Tesouro*. Ideias com História.
- Annet, J. (1991). Skill acquisition. In J. E. Morrison, (ed). *Training for performance: Principles of applied human learning, 1507*. John Wiley & Sons.
- Barnett, D. W., Bell, S. H., & Carey, K. T. (2002). *Designing preschool interventions: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Berliner, L. (2000). What is Sexual abuse? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Berliner, L., & Elliott, D. M. (2002). Sexual abuse of children. *The APSAC handbook on child maltreatment, 2*, 55-78.
- Berrick, J. D., & Gilbert, N. (1993). Symposium Review of With the Best of Intentions: The Child Sexual Abuse Prevention Movement. *Children and Youth Services Review, 15*, 521-530.
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2008). Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Educação & Realidade, 33*(2).
- Brassard, M. R., & Fiorvanti, C. M. (2015). *School-based child abuse prevention programs. Psychology in the Schools, 52*(1), 40-60.
- 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. *World Health Organization* [pdf]. Retirado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/92?sequence=1>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2018a). *Child Development*. Retirado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/facts.html>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2018b). *Essentials for Childhood Framework: Creating Safe, Stable, Nurturing Relationships and Environments for All Children*. Retirado de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/essentials.html>
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (2015) Child Maltreatment. In R. M. Lerner. (ed.), *Handbook of child Psychology and developmental science*, 3(7), 513-563.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and psychopathology*, 5(4), 629-647.
- Cohen, E., & Franco, R. (1993). Avaliação de projetos sociais. In *Avaliação de projetos sociais*, 108-117.
- Coleman, H., & Charles, G. (2009). Sexual development and behavior in children: Information for parents and caregivers. *National Child Traumatic Stress Network*. Retirado de https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//sexual_development_and_behavior_in_children.pdf
- Conte, J. R., & Berliner, L. (1981). Sexual Abuse of Children: Implications for Practice. *Social Casework* 62(10), 601-606.
- Council of Europe (2015) *Child sexual abuse: Tell someone you trust!*. Retirado de <https://www.coe.int/en/web/portal/-/bragi-gudbrandsson-interview-within-the-framework-of-the-world-forum-for-democracy>
- Davis, M. K., & Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 257-265.

- Davis, N. (2000). What development factors should be considered in interpreting a child's disclosure of sexual abuse? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Deblinger, E. (2000). How do I interpret sexualized behavior in children? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Deblinger, E., & Heflin, A. H. (1996). *Treating sexually abused children and their non-offending parents: A cognitive behavioral approach*. Sage Publications, Inc.
- Ewing, C. P. (2006). *Preventing the sexual victimization of children: Psychological, legal, and public policy perspectives*. Oxford University Press.
- Faller, K. C. (2003). *Understanding and assessing child sexual maltreatment*. Sage.
- Finkelhor, D. (1984). Child Sexual Abuse: Challenges Facing Child Protection and Mental Health Professionals. In E. Ullmann & W. Hilweg, (ed.). *Childhood and trauma: Separation, abuse, war* (pp. 101-116). Ashgate Publishing.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 18(5), 409-417.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics*, 120(3), 640-645.
- Finkelhor, D., & Araji, S. (1986). *Explanations of pedophilia: A four factor model*. *Journal of Sex Research*, 22(2), 145-161.
- Finkelhor, D., & Dziuba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child Abuse and Neglect*, 19, 129-139.
- Furniss, T (1993). *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.

- Haggerty, R. J., & Mrazek, P. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. National Academies
- Harden, B. J. (2000) How do I connect with children at different developmental levels? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D’Imperio, R., & Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child abuse & neglect*, 23(4), 321-338.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 196.
- Holder, W. (2000). How do I interview Young Children about Suspected Sexual Abuse? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention*. Macmillan International Higher Education.
- ISPCAN. (2017) [website]. Retirado de <https://www.ispcan.org/>
- Jaffe, P., MacQuarrie, B., & Straatman, A. L. (2010). *Confronting the Many Faces of Child Sexual Abuse: Developing a Comprehensive National Prevention Strategy*. Centre for Research and Education on Violence Against Women and Children, University of Western Ontario.
- Karp, C. L. & Butler T. L. (1996). *Treatment Strategies for abused Children. From Victim to survivor*.
- Lanning, K. V. (2010). *Child Molesters: A behavioral analysis for professionals investigating the sexual exploitation of children* [pdf]. Retirado de <https://www.icmec.org/child-molesters-a-behavioral-analysis-for-professionals-investigating-the-sexual-exploitation-of-children/>
- Lopes, A. C. A. (2017). “*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 (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.

- Lyles, A. Cohen, L. and Brown, M. (2009). *Transforming Communities to Prevent Child Sexual Abuse and Exploitation: A Primary Prevention Approach*.
- Macdonald, G. (2001). *Effective interventions for child abuse and neglect: An evidence-based approach to planning and evaluating interventions*, 117-138. Wiley.
- MacFarlane, K. (2000). How do I interview young children about suspected sexual abuse? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (ed.). *Handbook for child protection practice*. Sage Publications.
- 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. I. S. (2014). *Modus operandi dos abusadores sexuais: características identificadas nas crianças abusadas*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- Marshall, W. L., & Barbaree, H. E. (1990). An integrated theory of the etiology of sexual offending. In *Handbook of sexual assault* (pp. 257-275). Springer, Boston, MA.
- Milner, J. S. (1997). Physical Child Abuse Assessment: Perpetrator Evaluation. In J. C. Campbell (ed). *Assessing dangerousness. Violence by sexual offenders, batterers, and child abusers*, 41-67. California: Sage publications, Inc.
- Munro, E. (2008). *Effective child protection*. Sage Publications, Inc.
- National Research Council. (1993). *Understanding child abuse and neglect*. National Academies Press. Retirado de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=qnxZpAeYVtMC&oi=fnd&pg=PT13&dq=related:Zn8RzzJGOaEJ:scholar.google.com/&ots=mCKKMI0FIT&sig=oToZH7sOa7UfVx5I0ij5mEoqIkU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Negreiros, J. (1985). Prevenção primária na teoria e prática psicológicas: fatores históricos e situação atual. *Jornal de Psicologia*, 4(5), 19-25.
- 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.

- Pareda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994). *Child abuse & neglect*, 33(6), 331-342.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*, 3. Sage Publications Inc.
- Pimentel, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 17(1), 143-152.
- Pound, L. (2008). *How Children Learn*. London: Step Forward Publishing
- Ripens, J., Aleman, A., & Goudena, P. P. (1997). Prevention of child sexual abuse victimization: a meta-analysis of school programs. *Child Abuse & Neglect*, 21(10), 975-987.
- Robin, M. (1991). Beyond Validation Interviews: An assessment approach to evaluating sexual abuse allegations. In M. Robin (Ed), *Assessing child maltreatment reports: The problem of false allegations*, 93-114. New York, NY: The Haworth Press.
- Sanderson, J. (2004). *Child-focused sexual abuse prevention programs*. *Crime and Misconduct Commission: Research and Issues paper Series*, 5, 1-8.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*.
- Schendel, J. D. & Hagman, J. D. (1991). Long-term retention of motor skills. In J. E. Morrison, (ed). *Training for performance: Principles of applied human learning*, 53-92. John Wiley & Sons.
- Schneider, D. R., Pereira, A. P. D., Cruz, J. I., Strelow, M., Chan, G., Kurki, A., & Sanchez, Z. M. (2016). Evaluation of the implementation of a preventive program for children in Brazilian schools. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 508-519.
- Sistema de Segurança Interna (2018). *Relatório anual de segurança interna – 2017* [pdf]. Retirado de <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=9f0d7743-7d45-40f3-8cf2-e448600f3af6>

- Sistema de Segurança Interna (2019). *Relatório anual de segurança interna – 2018* [pdf]. Retirado de <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=ad5cfe37-0d52-412e-83fb-7f098448dba7>
- Spaulding, D. T. (2013). *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis*, 3-32. John Wiley & Sons.
- Starr, R., & Wolfe, D. A. (Eds.). (1991). *The effects of child abuse and neglect: Issues and research*. Guilford Press.
- The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children [NYSPCC] (2014). *Safe Touches: A Rigorous Evaluation of a Sexual Abuse Prevention Program for Children (Safe Touches)*. U.S. National Library of Medicine. Retirado de <https://clinicaltrials.gov/ct2/show/NCT02181647>
- The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children [NYSPCC] (2017_a). *About us*. Retirado de <https://www.nyspcc.org/>
- The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children [NYSPCC] (2017_b). *Safe touches: Personal safety training for children*. Retirado de <https://www.nyspcc.org/our-work/our-worksafe-touches-personal-safety-training-children/>
- Topping, K. J., & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79, 431–463. doi:10.3102/0034654308325582
- Tognon, A. V. S., Dias, R. B., & Dias, T. P. (2017). Brincadeiras pré-escolares psicologia do desenvolvimento: Um Diálogo possível a favor de Recursos para Promoção de Habilidades Sociais. *Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia*, 2, 89-102.U.S.
- Tolan, P. H., & Guerra, N. G. (1994). Prevention of delinquency: Current status and issues. *Applied and Preventive Psychology*, 3(4), 251-273.
- Tutty, L. M. (1995). The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development of a measure of children's understanding of sexual abuse prevention concepts. *Social Work Research*, 19(2), 112-120.

- Tutty, L. M. (1996). Prevention education: An integrative review of the research. In C. Bagley & W. Thurston with L. Tutty (Eds.), *Understanding and prevention of child sexual abuse, 1*, 369-389.
- Tutty, L. M. (2000). What children learn from sexual abuse prevention programs: Difficult concepts and developmental issues. *Research on Social Work Practice, 10*(3), 275–300.
- Vala, J. (1989). *A análise de conteúdo*. 101-128. Retirado de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnd/Material%20Prof%20Ilidia/A%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo%20-%20Jorge%20vala.pdf
- Ward, T. (2000). Sexual offenders' cognitive distortions as implicit theories. *Aggression and violent behavior, 5*(5), 491-507.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychological Association, 58* (6-7), 425-452.
- World Health Organization. (2016). *Child Maltreatment*. Retirado de <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- World Health Organization. (2017^a). *Child Maltreatment* [pdf]. Retirado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf
- World Health Organization. (2017^b). *Handbook on developing national action plans to prevent child maltreatment*.
- 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. (2009). Prevention sexual abuse of children in the twenty first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse, 18*, 1–18.
- Zeuthen, K., & Hagelskjær, M. (2013). Prevention of Child Sexual Abuse: Analysis and Discussion of the Field. *Journal of Child Sexual Abuse*. doi: 10.1080/10538712.2013.811136

Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Liu, C., & Zhao, X. (2013). Evaluation of a Sexual Abuse Prevention Education for Chinese Preschoolers. *Research on Social Work Practice*, 24(4), 428–436. doi:10.1177/1049731513510409.

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado do Estudo 1

Exma. Direção/Coordenação

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL), sob orientação da professora Joana Alexandre e coorientação da professora Rute Agulhas, pretendo aferir a aplicabilidade dos materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças dos três aos seis anos de idade, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, da autoria de Alexandre, Agulhas e Lopes (2017). Mais concretamente, pretende-se verificar se as/os educadores/as de Infância são capazes de pôr em prática, com as crianças da sua sala, a totalidade das atividades propostas pelo Livro ou que barreiras encontram aquando da sua aplicação (dificuldades das tarefas, nível de abstração das mesmas, etc.) e averiguar se as crianças gostam e conseguem desempenhar as tarefas propostas.

Face ao exposto, uma vez que este instrumento foi pensado para ser jogado em contexto de sala de aula, vimos por este meio pedir a colaboração das EI para aplicarem os referidos materiais e para nos darem feedback sobre a mesma.

As autoras podem deslocar-se, mediante agendamento atempado, à Escola para proceder a alguns esclarecimentos sobre os materiais, antes destes serem aplicados. Caso já o tenham feito ou caso tenham iniciado a sua aplicação, as autoras estão igualmente disponíveis para o efeito.

Caso a Escola aceite colaborar, ser-lhe-á pedido para implementar as atividades até ao final das férias escolares e para responder a algumas questões sobre o processo de implementação.

É importante realçar que não se pretenderá nunca diagnosticar situações de abuso ou recolher qualquer tipo de informação relativa às crianças, às EI e mesmo à escola, excetuando-se informação de caracterização sociodemográfica (idade e sexo das crianças; escola pública ou privada; etc.) estando sempre garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Sendo a sua colaboração neste estudo voluntária, poderá interromper a sua participação a qualquer momento e sem qualquer prejuízo, ainda que não se antecipem quaisquer riscos associados à mesma. Caso queira colaborar ou para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar as investigadoras através dos seguintes endereços eletrónicos ou contacto telefónico:

Maria Leonor Carneiro: mlprg@iscte-iul.pt; Telef: 961144158

Joana Alexandre: joana.alexandre@iscte-iul.pt

Rute Agulhas: rsgas@iscte-iul.pt.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

A Escola _____ aceita colaborar na avaliação do jogo de prevenção primária do Abuso Sexual, Picos e Avelã à Descoberta do Tesouro.

A responsável: _____

Anexo B – Guião de Entrevista do Estudo 1

Guião de Entrevista

Consentimento Informado

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL), em que se procura aferir a aplicabilidade dos materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças dos três aos seis anos de idade, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, venho em primeiro lugar agradecer todo o trabalho já realizado em contribuição com esta investigação.

Como mencionado no início da recolha de dados, a última fase de recolha de informação relativa ao processo de implementação dos materiais em causa consiste na realização de entrevistas individuais, de forma a complementar a informação que já terá sido referida nas folhas de registo preenchidas ao longo da implementação do Jogo em avaliação.

Prevê-se que a entrevista tenha uma duração máxima de 45 minutos, pedindo-se o seu consentimento para que a mesma seja gravada em sistema áudio, a fim de se garantir que não há perdas de informação. Essa mesma gravação será eliminada após a conclusão do processo de análise de dados.

- Concorda/concordam com as condições desta entrevista? Podemos começar?

Questões

D) Avaliação dos Materiais em si.

1. Como foi o processo de Preparação para aplicação do Material?

- a. Fez alguma preparação antes de aplicar os materiais? (justifique se sim ou se não).
- b. Aquando da preparação para a aplicação dos materiais, o que achou mais fácil e o que achou mais difícil?
- c. Que sugestões pode facultar para melhorar a preparação da aplicação dos materiais?

2. Como foi o processo de Aplicação do Material?

- a. Aquando da aplicação dos materiais, o que achou mais fácil e o que achou mais difícil?
- b. Que sugestões pode facultar para melhorar a aplicação dos materiais?

3. ***Adequabilidade e Compreensão por parte das crianças - Como avalia a adequabilidade e compreensão percebida pelas crianças?***
- Da história.
 - Das diferentes atividades.
 - Aspetos a melhorar.
 - Se crianças fizeram algum comentário que possa ser útil para uma melhor adequabilidade e compreensão?
 - Como educadora de infância, que sugestões pode fazer?
4. ***Atratividade dos materiais para as crianças.*** Conseguem descrever em que medida as crianças se sentiram motivadas e estimuladas...
- Pela leitura da história.
 - Para a realização das tarefas?
5. ***Como pensa que as crianças se sentiram ao trabalhar as diferentes temáticas?***
(Curiosidade, Interesse...)
- “O meu corpo”.
 - “Bons toques, Maus toques”.
 - “Emoções”.
 - “Segredos Bons, Segredos Maus”.
 - “Dizer sim, dizer não”.
 - “Pedir ajuda”.
6. ***Considera que as crianças conseguiram adquirir alguns conhecimentos? Em qual dos temas?***
7. ***Qual o grau de satisfação global das crianças aquando da realização das atividades?***
8. ***Algum outro comentário para além do que fomos falando até aqui?***

II) Envolvimento Parental

- Qual a sua opinião sobre as atividades de envolvimento parental em termos:***
 - Da sua adequabilidade?

b. Da adesão dos pais?

2. *Que sugestões pode fazer por forma a garantir um maior envolvimento parental?*

III) Grau de Visibilidade

1. *Depois de terem jogado o jogo...*

- a. Os materiais são revisitados?
- b. Os materiais ficam expostos?
- c. As crianças voltaram a falar das personagens ou de algum dos temas trabalhados?

IV) Conhecendo agora melhor estes materiais, ao nível de conteúdos e dinâmicas para trabalhar os temas, há alguma sugestão que queira deixar sobre:

- 1. *Os materiais em si?*
- 2. *As atividades?*
- 3. *Como se podem consolidar este tipo de conhecimentos? (garantir que a criança adquira um conjunto de conhecimentos e competências)*
- 4. *Como se pode avaliar a aquisição de conhecimentos com crianças desta faixa etária?*

VI) Para terminar, gostaria de saber como se sentiu a aplicar este tipo de materiais, isto é, se é um tema que trabalha facilmente/tem alguns receios.

VII) Quer acrescentar algo ao que já foi dito?

Quero agradecer mais uma vez a sua participação em todo este processo, sem a sua colaboração este trabalho não seria possível de realizar.

Anexo C – Folha de Registo da Implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” – Estudo 1

Folha de Registo da Implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”

Instruções

Afim de se proceder à avaliação da implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, da autoria de Alexandre, Agulhas e Lopes (2017), pretende-se, através deste registo, a recolha de informação relativa às várias atividades desenvolvidas pelos/as Educadores/as de Infância.

Após o registo de dados sociodemográficos (realizado uma única vez), é pedido aos/as Educadores/as que reflitam acerca do trabalho desenvolvido ao longo de cada momento de contacto com os materiais, através do preenchimento da folha de registo correspondente (ex.: “*Registo do 1º Momento de Contacto*”, e assim sucessivamente) e que, no final de cada tarefa proposta (ex.: Leitura da História), preencham a “*Checklist de tarefas realizadas*”.

Não havendo um número exato de sessões a realizar, fica à responsabilidade do/a Educador/a gestão das atividades (frequência; quantidade de atividades realizadas; tempo despendido por sessão, etc...), devendo apenas garantir-se que os materiais são aplicados na sua totalidade. Caso não sejam realizadas todas as atividades, o/a Educador/a de Infância deve referir os motivos que o justificam.

Sugere-se ainda que, antes de iniciar as atividades, se proceda à leitura das Instruções que constam no “Manual para o Monitor”.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a colaboração neste estudo

Li e compreendi todas as informações acerca do procedimento do estudo e aceito colaborar.

(Assinatura do/a Educador/a de Infância)

Data: ___/___/___

Registo de *Dados Sociodemográficos*

1. Caracterização do/a Educador/a de Infância

- a. Sexo _____
- b. Idade _____
- c. Anos de Experiência Profissional _____
- d. Tempo de contacto com a turma _____

2. Tipo de Estabelecimento de Ensino (assinale com um X a opção correta)

- a. Privado ____
- b. Público ____

3. Caracterização da turma

- a. Nº de crianças _____
- b. Idades compreendidas entre _____ e _____
- c. Distribuição das idades:
 - Nº de Crianças com 3 anos: ____
 - Nº de Crianças com 4 anos: ____
 - Nº de Crianças com 5 anos: ____
 - Nº de Crianças com 6 anos: ____
- d. Distribuição das crianças por sexo:
 - Nº de Crianças do Sexo feminino ____
 - Nº de Crianças do Sexo masculino ____

Registo do 1º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
--

Registo do 2º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 3º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 4º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 5º Momento de Contacto

- 1. Local de aplicação: _____
- 2. Data de aplicação: ____/____/____
- 3. Número de crianças envolvidas: ____
- 4. Tempo despendido (em minutos): _____
- 5. Atividades realizadas: _____
- 6. Material utilizado: _____

- 7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
- 8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

- 9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 6º Momento de Contacto

- 1. Local de aplicação: _____
- 2. Data de aplicação: ____/____/____
- 3. Número de crianças envolvidas: ____
- 4. Tempo despendido (em minutos): _____
- 5. Atividades realizadas: _____
- 6. Material utilizado: _____

- 7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
- 8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

- 9. Principais dificuldades sentidas: _____
- _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p>

Registo do 7º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p>

Registo do 8º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
--

Registo do 9º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
--

Registo do 10º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): ____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 11º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): ____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 12º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento
("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 13º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): ____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)

Registo do 14º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): _____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não

- Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____
- _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
--

Registo do 15º Momento de Contacto

1. Local de aplicação: _____
2. Data de aplicação: ____/_____/____
3. Número de crianças envolvidas: ____
4. Tempo despendido (em minutos): ____
5. Atividades realizadas: _____
6. Material utilizado: _____

7. Leu previamente as instruções do *Manual de Orientação*? Sim Não
8. Seguiu as instruções tal como explicitadas no *Manual de Orientação*? Sim Não
 - Se **não**, o que alterou?

9. Principais dificuldades sentidas: _____

<p>Descrição do Momento ("O quê?" e "como?" foi implementado)</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
--

Checklist de Tarefas Desempenhadas

Preencha os dados e assinale com um X na coluna correspondente à realização ou não realização da tarefa proposta.

Agenda	Data	Realizei	Não Realizei (Refira o Motivo)
Leitura da História	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 1 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 1 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 1 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 1 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 2 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 2 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 2 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 2 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 3 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 3 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 3 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 3 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 4 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 4 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 4 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 4 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 5 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 5 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		

Agenda	Data	Realizei	Não Realizei (Refira o Motivo)
Tema 5 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 5 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 6 – Atividade 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 6 – Atividade 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 6 – Atividade 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Tema 6 - Atividade de envolvimento parental	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Atividade Integradora 1	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Atividade Integradora 2	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		
Atividade Integradora 3	Início: __/__/__		
	Finalização: __/__/__		

Anexo D – Consentimento Informado do Estudo 2

Exma. Direção/Coordenação

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL), sob orientação da professora Joana Alexandre e coorientação da professora Rute Agulhas, pretendo aferir até que idade são aplicáveis os materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças dos três aos seis anos de idade, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, da autoria de Alexandre, Agulhas e Lopes (2017). Mais concretamente, pretende-se verificar se técnicos/as a trabalhar com o 1º ciclo são capazes de implementar, com as crianças com as quais estabeleçam algum contacto formal em contexto escolar, a totalidade das atividades propostas pelo Livro, ou que barreiras encontram aquando da sua aplicação (dificuldades das tarefas, nível de abstração das mesmas, etc.) e averiguar se as crianças gostam e conseguem desempenhar as tarefas propostas.

Face ao exposto, uma vez que este instrumento foi pensado para ser jogado em contexto de sala de aula, vimos por este meio pedir a sua colaboração para aplicarem os referidos materiais e para nos darem feedback sobre a mesma.

As autoras podem deslocar-se junto das técnicas mediante agendamento atempado, para proceder a alguns esclarecimentos sobre os materiais, antes destes serem aplicados. Caso já o tenham feito ou caso tenham iniciado a sua aplicação, as autoras estão igualmente disponíveis para o efeito.

Caso as técnicas aceitem colaborar, ser-lhes-á pedido para implementar as atividades até ao final das férias escolares e para responder a algumas questões sobre o processo de implementação.

É importante realçar que não se pretenderá nunca diagnosticar situações de abuso ou recolher qualquer tipo de informação relativa às crianças, às técnicas ou à escola, excetuando-se informação de caracterização sociodemográfica (idade e sexo das crianças; escola pública ou privada; etc.) estando sempre garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Sendo a sua colaboração neste estudo voluntária, poderá interromper a sua participação a qualquer momento e sem qualquer prejuízo, ainda que não se antecipem quaisquer riscos associados à mesma. Caso queira colaborar ou para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar as investigadoras através dos seguintes endereços eletrónicos ou contacto telefónico:

Maria Leonor Carneiro: mlprg@iscte-iul.pt; Telef: 961144158

Joana Alexandre: joana.alexandre@iscte-iul.pt

Rute Agulhas: rsgas@iscte-iul.pt.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

A Instituição _____ aceita colaborar na avaliação do jogo de prevenção primária do Abuso Sexual, Picos e Avelã à Descoberta do Tesouro.

A responsável: _____

Data: ____/____/____

Anexo E – Guião de Entrevista do Estudo 2

Guião de Entrevista – Profissionais de Psicologia

Consentimento Informado

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE-IUL), em que se procura aferir a aplicabilidade dos materiais de prevenção primária do abuso sexual para crianças dos três aos seis anos de idade, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, venho em primeiro lugar agradecer todo o trabalho já realizado em contribuição com esta investigação.

Como mencionado no início da recolha de dados, a última fase de recolha de informação relativa ao processo de implementação dos materiais em causa consiste na realização de entrevistas individuais, de forma a complementar a informação que já terá sido referida nas folhas de registo preenchidas ao longo da implementação do Jogo em avaliação.

Prevê-se que a entrevista tenha uma duração máxima de 45 minutos, pedindo-se o seu consentimento para que a mesma seja gravada em sistema áudio, a fim de se garantir que não há perdas de informação. Essa mesma gravação será eliminada após a conclusão do processo de análise de dados.

- Concorda/concordam com as condições desta entrevista? Podemos começar?

Questões

I) Avaliação dos Materiais em si.

9. Como foi o processo de Preparação para aplicação do Material?

- d. Fez alguma preparação antes de aplicar os materiais? (justifique se sim ou se não).
- e. Aquando da preparação para a aplicação dos materiais, o que achou mais fácil e o que achou mais difícil?
- f. Que sugestões pode facultar para melhorar a preparação da aplicação dos materiais?

10. Como foi o processo de Aplicação do Material?

- c. Aquando da aplicação dos materiais, o que achou mais fácil e o que achou mais difícil?
- d. Que sugestões pode facultar para melhorar a aplicação dos materiais?

11. Adequabilidade e Compreensão por parte das crianças - Como avalia a adequabilidade e compreensão percebida pelas crianças?

- d. Da história.
- e. Das diferentes atividades.
- f. Aspetos a melhorar.
 - i. Se crianças fizeram algum comentário que possa ser útil para uma melhor adequabilidade e compreensão?
 - ii. Como psicóloga que sugestões pode fazer?

12. Atratividade dos materiais para as crianças. Conseguem descrever em que medida as crianças se sentiram motivadas e estimuladas...

- c. Pela leitura da história.
- d. Para a realização das tarefas?

13. Como pensa que as crianças se sentiram ao trabalhar as diferentes temáticas?

(Curiosidade, Interesse...)

- a. “Bons toques, Maus toques”.
- b. “Segredos Bons, Segredos Maus”.

14. Considera que as crianças conseguiram adquirir alguns conhecimentos? Em qual dos temas?

15. Qual o grau de satisfação global das crianças aquando da realização das atividades?

16. A que nível considera que material se adequa à faixa etária na qual realizou a aplicação? Nomeadamente a crianças entre os oito e os dez anos de idade, correspondente ao terceiro e quarto ano.

17. Algum outro comentário para além do que fomos falando até aqui?

II) Conhecendo agora melhor estes materiais, ao nível de conteúdos e dinâmicas para trabalhar os temas, há alguma sugestão que queira deixar sobre:

- 5. Os materiais em si?
- 6. As atividades?

7. *Como se podem consolidar este tipo de conhecimentos? (garantir que a criança adquira um conjunto de conhecimentos e competências)*
8. *Como se pode avaliar a aquisição de conhecimentos com crianças desta faixa etária?*

III) Para terminar, gostaria de saber como se sentiu a aplicar este tipo de materiais, isto é, se é um tema que trabalha facilmente/tem alguns receios.

VII) Quer acrescentar algo ao que já foi dito?

Quero agradecer mais uma vez a sua participação em todo este processo, sem a sua colaboração este trabalho não seria possível de realizar.

Anexo F – Folhas de Registo da Implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” – Estudo 2³

Folha de Registo da Implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro” – Instruções

Afim de se proceder à avaliação da implementação dos materiais de Prevenção Primária do Abuso Sexual para crianças em idade pré-escolar, “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro”, da autoria de Alexandre, Agulhas e Lopes (2017), pretende-se, através deste registo, a recolha de informação relativa às várias atividades desenvolvidas pelas técnicas responsáveis.

Após o registo de dados sociodemográficos (realizado uma única vez), é pedido que reflitam acerca do trabalho desenvolvido ao longo de cada momento de contacto com os materiais, através do preenchimento da folha de registo correspondente (ex.: “*Registo do 1º Momento de Contacto*”, e assim sucessivamente) e que, no final de cada tarefa proposta (ex.: *Leitura da História*), preencham a “*Checklist de tarefas realizadas*”.

Não havendo um número exato de sessões a realizar, fica à responsabilidade do/a Técnico/a a gestão das atividades (frequência; quantidade de atividades realizadas; tempo despendido por sessão, etc...), devendo apenas garantir-se que os materiais são aplicados na sua totalidade. Caso não sejam realizadas todas as atividades, o/a técnico/a deve referir os motivos que o justificam.

Sugere-se ainda que, antes de iniciar as atividades, se proceda à leitura das Instruções que constam no “Manual para o Monitor”.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a colaboração neste estudo

Li e compreendi todas as informações acerca do procedimento do estudo e aceito colaborar.

(Assinatura do/a Técnico/a)

Data: ___/___/___

³ O anexo não está representado na totalidade pois para além de extenso, o que está em falta corresponde a algo já foi representado no Anexo C

Registo de *Dados Sociodemográficos***1. Caracterização do/a técnico/a**

- a. Sexo _____
- b. Idade _____
- c. Anos de Experiência Profissional _____
- d. Tempo de contacto com a turma _____

2. Tipo de Estabelecimento de Ensino (assinale com um X a opção correta)

- a. Privado ____
- b. Público ____

3. Caracterização da turma

- a. Nº de crianças _____
- b. Idades compreendidas entre _____ e _____
- c. Distribuição das crianças por sexo:
 - Nº de Crianças do Sexo feminino ____
 - Nº de Crianças do Sexo masculino ____

Anexo G – Tabela de realização - Estudo 1

Participantes	Número de atividades Realizadas	Atividades do tema “O meu corpo”	Atividades do tema “Bons toques, Maus toques”	Atividades do tema “Emoções”	Atividades do tema “Segredos Bons, Segredos Maus”	Atividades do tema “Dizer Sim, dizer Não”
P1	7	1, 2	4, 5	7	10	13
P2	12	1, 2, 3	4, 5	7, 8, 9	10, 12	13, 14
P3	1	1	Apenas Leitura da História			
P4	5	1	4	7, 8	10	
P5	5	1, 2, 3	4, 5			
P6	4	1, 2, 3	5			

Anexo H – Dicionário de Categorias do Estudo 1

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Preparação (N=6) (UA=41)	Satisfação com a Formação Inicial (N=3) (UA= 4)	<i>A Priori</i>	Atitudes face à experiência de participação na formação realizada previamente à implementação do programa				P1 – “Achei pouco, devíamos ter experimentado os jogos, ter feito uma coisa mais prática...”
	Caraterização do Processo (N=6) (UA=22)	<i>A Priori</i>	O que cada participante fez enquanto preparação para a implementação do programa	Descrição do Processo de Preparação (N=6) (UA=6)	<i>A Priori</i>		P2 - “O mais fácil é termos a maioria dos materiais aqui”
				Fatores Facilitadores (N=5) (UA=7)	<i>A Priori</i>	Fatores externos ou internos que contribuíram para o processo	P6 – “Li e preparei as sessões utilizando sempre o

de preparação manual”
para a
implementação
do programa

Fatores	<i>A Priori</i>	Fatores	P1 – “Nem
Dificultadores		externos ou	tinha tempo
do Processo de		internos que	para falar
Preparação		dificultaram o	sobre o jogo
(N=6)		processo de	com a minha
(UA=9)		preparação para	colega, para
		a	discutirmos
		implementação	como
		do programa	havíamos de
			fazer”

Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz da Implementação	<i>A Priori</i>	Que medidas devem ser tomadas ou garantidas, para uma preparação correta para a implementação	P2 - “Iniciar em Setembro ou Outubro e estar presente no Plano anual de atividades”.
--	-----------------	---	---

		Implementação (N=6) (UA=11)	contribuíram para o processo de implementação do programa	por usar ou não usar determinado material e por fazer ou não determinada atividade. É flexível”
		Fatores Dificultadores do Processo de Implementação (N=6) (UA=26)	<i>A Priori</i>	Fatores externos ou internos que dificultaram o processo de implementação do programa
Sugestões para melhorar ou garantir uma Implementação eficiente e eficaz do programa	<i>A Priori</i>	Que medidas devem ser tomadas ou garantidas, para uma implementação		P4 - “Achei o período de aplicação escasso. Não houve tempo para fazer tudo” P2 – “Mais preparação teórica a nível da temática sexualidade, do abuso

(N=6)		correta do				sexual, do
(UA=10)		programa				corpo...”
Atitudes	<i>A Priori</i>	Como os	Atitudes	<i>A Priori</i>	Demonstração	P4 – “Foi
Associadas		participantes se	Positivas		de Atitudes	gratificante
(N=6)		sentiram ao	(N=4)		positivas por	trabalhar estes
(UA=22)		implementar o	(UA=14)		parte dos	temas através
		programa			participantes,	desta história e
					face à	com estes
					implementação	materiais”
			Atitudes	<i>A Priori</i>	Demonstração	P1 - “Um
			Negativas		de Atitudes	bocadinho
			(N=6)		negativas por	frustrada por
			(UA=8)		parte dos	fazer isto a
					participantes,	correr”
					face à	
					implementação	

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Adequabilidade (N=5) (UA=87)	Avaliação (N=6) (UA=71)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade do programa	Faixa Etária Estabelecida (N=6) (UA=17)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade da faixa etária para a qual o programa se destina	P1 – “Para os três anos acho que é um bocadinho complicado, ainda são pequeninos para algumas coisas
				História (N=6) (UA=16)		Como o participante avalia a adequabilidade da história que serve de base ao programa	P2 – “Há aqui questões que facilmente qualquer um responde, assim como há outras em que não”.
				Atividades		Como o	P4 – “Houve

	(N=4) (UA=9)		participante avalia a adequabilidade da atividades propostas no programa	sempre ligação entre as atividades, e nesse âmbito está bem estruturado”
	Materiais (N=5) (UA=8)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade dos materiais cedidos pelo programa	P5 - “Gostei bastante dos materiais, acho que estão muito bons, apelativos e adequados”
	Opinião Geral (N=6) (UA=21)	<i>A Posteriori</i>	O que o participante pensa, de forma geral, acerca do programa	P1 - “É uma coisa gira e importante de se fazer, mas que implica trabalho”
Sugestões (N=4)	<i>A Priori</i>	Sugestões sobre os Materiais	<i>A Priori</i>	Proposta de alterações ao livro do aluno,

(UA=16)

(N=4)
(UA=12)

material de que seria com
forma a torná-lo mais imagens
mais adequado do que
àquilo a que se propriamente
destina texto”

Sugestões sobre
o Programa em
geral
(N=3)
(UA=4)

A Priori

Proposta de P4 – “É uma
alterações ao coisa que dois
programa em ou três dias
geral, de forma por semana se
a torná-lo mais pode ir
adequado ao trabalhando”
que se destina

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Crianças (N=6) (UA=53)	Evocação dos Materiais (N=5) (UA=13)	<i>A Priori</i>	Se as crianças revisitam os materiais que constituem o programa mesmo depois de implementado ou se expressam acerca do programa fora do contexto de implementação do mesmo				P1 - “Uma vez ou outra perguntavam, mas como estava guardado e a passar de sala em sala, não era uma coisa em que fossem mexendo”
	Aquisição de Conhecimentos (N=6) (UA=10)	<i>A Priori</i>	A que nível as crianças adquirem conhecimentos graças ao programa				P2 - “Sim, considero que adquiriram conhecimentos e que se sentiam também mais

à vontade para conversar sobre o corpo, sobre estas questões das emoções”.

Satisfação
(N=5)
(UA=13)

A Priori

Agradabilidade
expressa pelas
crianças

Satisfação
Relativa à
História
(N=5)
(UA=6)

A Priori

A que nível
as crianças
gostam do
programa

P1 – “Eles adoraram, desde as personagens às aventuras todas por que iam passando...”

Satisfação
Relativa às
Atividades
(N=4)
(UA=4)

A Priori

A que nível
as crianças
gostam das
atividades

P3 - “Do que fizeram gostaram”

Satisfação
Geral

A Posteriori

A que nível
as crianças

P1 - “Não posso dizer

			(N=3) (UA=3)		gostam do programa em geral	muito satisfatório porque não consegui fazer tudo, mas foi satisfatório”
Motivação/Estimulação (N=5) (UA=17)	<i>A Priori</i>	Ativação/participação das crianças	Motivação/ Estimulação relativa à História (N=5) (UA=6)	<i>A Priori</i>	De que forma as crianças reagem à história	P1 - “Seguiam a história, mas fazíamos muitas paragens. Eles são crianças mais desatentas, aborrecem-se, desistem muito, eles precisam de muitos estímulos”
			Motivação/	<i>A Priori</i>	De que forma	P2 - “Sim,

Estimulação relativa às Atividades (N=5) (UA=7)		as crianças reagem à história	havia interesse e motivação nas tarefas e nos jogos”
Motivação/ Estimulação Geral (N=2) (UA=4)	<i>A Posteriori</i>	De que forma as crianças reagem ao programa no geral	P6 - “Acho que o tema ainda é um bocado tabu, ao verem os meninos nus, ainda fazem aqueles risinhos e não têm muita facilidade em falar do tema, sobre o tema”

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
	Conhecimentos Prévios (N=2) (UA=2)	<i>A Posteriori</i>	De que forma as crianças se situavam no tema ainda antes da implementação do programa				P4 - “Colaboraram, participaram, queriam mais...”
	O Meu Corpo (N=5) (UA=24)	<i>A Priori</i>	Primeira Temática proposta no programa	Concretização (N=4) (UA=10)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto em prática	P2 – “Tive necessidade de dividir a atividade em dois momentos em função da quantidade de informação ser muito extensa para uma só atividade”.
Temas Trabalhados (N=6) (UA=91)							

			Aspetos Positivos (N=5) (UA=9)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema	P5 - “Gostaram bastante, identificaram bem e queriam voltar a fazer...”
			Aspetos Negativos (N=3) (UA=5)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema	P6 – “Alguns conceitos propostos eram um pouco complicados para algumas crianças”
Bons Toques, Maus Toques (N=6) (UA=26)	<i>A Priori</i>	Segunda Temática proposta no programa	Concretização (N=5) (UA=8)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto em prática	P5 - Ao início custou-lhes a perceber. Quando eram os maus toques estava quase sempre tudo bem. Depois de

						alguns exemplos lá começaram a perceber”
			Aspetos Positivos (N=4) (UA=5)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema	P3 - “Tiveram a perceção que havia a zona pública e a do peito onde não o podiam mexer
			Aspetos Negativos (N=6) (UA=13)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema	P1 - O que está acaba por ser insuficiente, os mais velinhos rapidamente discutem os seis cartões em grupo”.
Emoções (N=2)	<i>A Priori</i>	Terceira Temática	Concretização (N=1)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto	P2 – “Realizei todas as

(UA=10)	proposta no programa	(UA=2)	em prática	atividades deste tema, em duas sessões diferentes”
		Aspetos Positivos (N=2) (UA=2)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema
				P4 - “Gostaram muito, até queriam repetir”
		Aspetos Negativos (N=2) (UA=6)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema
				P1 – “As crianças tinham dificuldade em perceber a história, compreender o que se pretendia com a atividade e falar sobre as emoções”

Segredos Bons, Segredos Maus (N=3) (UA=14)	<i>A Priori</i>	Quarta Temática proposta no programa	Concretização (N=2) (UA=4)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto em prática	P3 – “Foram distribuídos os cartões dos segredos. Havia uma mesa que correspondia aos segredos maus e outra aos segredos bons. As crianças deviam levar o cartão para o sítio certo”.
			Aspetos Positivos (N=2) (UA=3)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema	P2 – “Senti que eles no final conseguiram transpor a ideia do segredo bom noutras atividades ou

						situações do dia-a-dia”.
				<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema	P1 – “Dificuldade das crianças em compreenderem o que se pretendia com a atividade”
				Aspetos Negativos (N=3) (UA=7)		
Dizer Sim, Dizer Não (N=2) (UA=6)	<i>A Priori</i>	Quinta Temática proposta no programa	Concretização (N=2) (UA=3)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto em prática	P2 - “A atividade foi implementada apenas com os mais velhos, só a história é que li para todos”
				<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à	P1 – “Correu bem”
				Aspetos Positivos (N=1) (N=1)		

			implementação do tema			
			Aspetos Negativos (N=2) (N=1)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema	P1 – “Alguns dos mais novos não chegavam lá, a menos que fosse uma coisa simples”
Alterações (N=4) (UA=9)	<i>A Priori</i>	Mudanças no planeamento proposto pelo livro aquando da implementação	Alterações ao Tema “O Meu Corpo” (N=4) (UA=5)	<i>A Posteriori</i>		P2 – “No tema “o meu corpo” fez-se apenas o contorno de uma criança”
			Alterações ao Tema “Bons Toques, Maus Toques” (N=4) (UA=4)	<i>A Posteriori</i>		P6 – “Não foram feitas as mãos”

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Envolvimento Parental (N=6) (UA=27)	Razões para a não Concretização (N=6) (UA=17)	<i>A Posteriori</i>	Razões pelas quais o envolvimento parental não foi posto em prática durante a implementação				P1 – “Os pais não se interessam. Nós dizemos que andamos a fazer isto ou aquilo e eles não querem saber”.
	Sugestões (N=3) (UA=4)	<i>A Priori</i>	Condições para melhorar a prática do envolvimento parental				P1 - “Para outros sítios sugeria marcar-se uma reunião, explicar-se o projeto todo aos pais e fazer-se algo

como o pai
levar o livro
ou mesmo
todo o material
ao fim-de-
semana”

Opinião Sobre as Atividades de Envolvimento Parental (N=4) (UA=6)	<i>A Posteriori</i>	Considerações acerca da existência de atividades dirigidas ao envolvimento parental	P2 - “É sempre uma mais valia envolver os pais nos nossos projetos, portanto acredito que neste também seria uma mais-valia”
--	---------------------	---	---

Anexo I – Análise de Conteúdo do Estudo 1

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
	Satisfação com a Formação Inicial (N=3) (UA=4)		P1 - “Achei pouco, devíamos ter experimentado os jogos, ter feito uma coisa mais prática...” P2 - “Importante” P2 – “Insuficiente” P4 - “Foi bom”
	Caraterização do Processo (N=6) (UA=22)	Descrição do Processo de Preparação (N=6) (UA=6)	P1 - “Tentei ter sempre em conta o livro, ver como havia de explicar e como fazer” P2 - “Fiz preparação com os materiais do kit, ainda que nem sempre me tenha preparado tanto como seria desejável” P3 - “Li os manuais, fiz uma leitura e um conhecimento prévio da história” P4 - “Fiz a leitura do manual de instruções” P5 – “Li o livro e vi os materiais que estavam disponíveis” P6 – “Li e preparei as sessões utilizando sempre o manual”
Preparação (N=6) (UA=41)		Fatores Facilitadores do Processo de Preparação	P1 - “É fácil adequar o espaço” P2 - “O mais fácil é termos a maioria dos materiais aqui” P3 – “Os materiais que disponibilizaram” P2 – “Tendo já mais experiência e conhecendo já bem o material”

	(N=5) (UA=7)	P3 – “A prática e a experiência também contribuem. Com 20 anos de serviço não precisei de grande preparação” P4 - “Ter, noutra contexto, recebido formação sobre a temática da sexualidade” P5 - “Termos uma sala de prolongamento onde deixar os pequeninos que não participavam”
	Fatores	P1 – “Termos começado muito tarde”
	Dificultadores do Processo de Preparação	P1 – “Nem tinha tempo para falar sobre o jogo com a minha colega, para discutirmos como havíamos de fazer” P2 – “Falta de tempo”
	(N=6) (UA=9)	P3 – “Ter surgido apenas final do ano letivo” P4 – “Pouco tempo para aplicar, logo, pouco tempo para preparar” P4 – “É uma problemática que exigia mais tempo” P5 – “O tempo” P6 – “O acesso tardio ao manual e aos materiais” P2 – “Não ter um kit destes para cada uma das salas, não se faz com a mesma flexibilidade”
Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz da Implementação		P1 - “Mais tempo de preparação” P1 - “Ser iniciado no início do ano” P1 – “Começar logo no início do ano” P2 - “Iniciar em Setembro ou Outubro”

(N=6)

(UA=15)

P3 - “Ser iniciado no princípio do ano letivo”

P4 - “Ser algo destinado ao ano letivo todo, para que seja tudo feito com tempo”

P5 - “Com mais tempo seria impecável”

P6 - “Iniciar-se o programa no início do ano”

P1 - “Que estivesse tudo esquematizado e que fossem fornecidas algumas sugestões de várias formas de como podíamos fazer as coisas”

P1 - “Que houvesse uma formação ou vários workshops, onde estivesse o grupo todo das EI, onde partilhávamos ideias e até formas de aplicar o projeto”

P2 - “Fazer-se uma ação de formação numa lógica de oficina, na qual o educador poderia ir preparando e conhecendo os materiais, teria apoio de um formador para ver como é na prática, para se poder preparar melhor para a aplicação”

P2 - “Frequentar ações de formação dentro desta temática. Precisamos ter mais bagagem teórica e profissional para transmitir aos miúdos da forma mais correta”

P2 - “Estar presente no plano anual de atividades”

P2 - “Haver um kit destinado a cada sala”

P3 - “Que o projeto seja trabalhado de acordo com os grupos, que cada educador possa fazer a gestão dos timings do jogo”

	Caraterização do	Descrição do	
	Processo	Processo de	P1 - “Não deu tempo para fazer as atividades todas”
	(N=6)	Implementação	P2 - “Não deu sequer para chegar aos temas todos por falta de tempo”
	(UA=65)	(N=6)	P3 - “Só fiz o primeiro caminho e um bocadinho do segundo”
Implementação		(UA=28)	P4 - “Só deu tempo mesmo para trabalhar quatro temas”
(N=6)			P5 - “Só implementei o básico porque não deu tempo para mais”
(UA=97)			P6 - “Ficou muita coisa por fazer porque não deu tempo para mais”
			P1 - “Sempre que realizava um momento em que apenas lia e explorava a história referente a um caminho, todas as crianças eram envolvidas”
			P2 - “A história era contada a todas as crianças, desde os três aos seis anos
			P2 - “Havia atividades que eu fazia com todo o grupo, outras que fazia com os mais velhinhos”
			P3 - “Não fiz para o grupo todo, fiz só para um grupo reduzido que achei que
			poderiam perceber um bocadinho mais do que se estava a falar”
			P5 - “Fiz as atividades com o grupo dos mais velhos, que achei que era a
			prioridade”
			P6 - “Não fiz com o grupo todo, só fiz com os meninos mais velhos, porque achei
			que era mais pertinente”
			P1 - Achei importante entre temas utilizar uma sessão para contar a história,
			relembrar informação que considerei mais importante e realizar as questões
			sugeridas no livro”
			P1 - “Escolhi as atividades que achei que eles iam perceber melhor, as que achei

mais simples, uma ou duas de cada caminho, dependendo do grau de dificuldade”

P2 – “A escolha das atividades dependia da dificuldade, normalmente escolhia a primeira de cada um dos temas, porque me parecia mais simples”

P4 - “Optei pelas atividades de nível um porque mesmo tendo a maioria dos meninos quatro e cinco anos depois tinha ainda alguns de três”

P2 – “Usava os cartões da apresentação das personagens enquanto contava a história, fazia tipo teatrinho, por exemplo, quando falava a Picos mostrava o cartão da Picos”

P3 - “No decorrer dos dias ou das semanas fui falando nos assuntos que o jogo aborda generalizando para outros contextos e tentando que eles fossem para além daquele momento em que era feita a sessão”

P3 – “Não fiz a leitura de forma textual, brinquei um bocadinho e dei aquele ênfase que nós educadores, por norma, damos às histórias para criar um interesse e motivação”

P3 - “Aproveitei também materiais do jardim-de-infância, como um puzzle da figura humana ou músicas que estão associadas às partes do corpo”

P4 - “Contava a história e depois faziam a atividade”

P4 - “Houve materiais que me esqueci de fazer, só quando estava na atividade é que me lembrei, mas dei a volta”

P5 - Houve atividades em que nem preparei o material, mas dei a volta”

P5 - “Numas atividades consegui fazer tudo direitinho, noutras só me dava conta do

material no momento, apesar de ter lido”

P1 - “As atividades foram sempre em roda”

P4 - “Fizemos as atividades sempre em círculo”

P5 - “Muitas vezes organizava-os em pares”

P6 - “Retirei-os da sala e levei-os para a biblioteca”

Fatores	P1 - “Algumas das atividades eram simples”
Facilitadores	P3 - “O material é fácil de trabalhar e manipular”
do Processo de	P4 - “Não achei que fosse algo difícil de aplicar”
Implementação	P6 - “A qualidade dos materiais foi uma grande ajuda”
(N=6)	P1 - “O facto de haver níveis facilita a escolha das atividades”
(UA=11)	P1 - “Isto adapta-se ao grupo que se tem”
	P2 - “O educador poder optar por usar ou não usar determinado material e por fazer ou não determinada atividade. É flexível”
	P2 - “As atividades estão feitas de forma adaptável, o facto de haver níveis permite ao próprio educador fazer a gestão do que aplicar e a que grupo de crianças aplicar”
	P3 - “O livro dá abertura para que cada educador trabalhe por si”
	P2 - “Possuir em sala de aula ou na escola a maior parte dos materiais necessários”
	P6 - “Ter tido sempre o manual comigo”
Fatores	P1 - “O tempo foi muito curto”
Dificultadores	P1 - “O fator tempo foi o grande problema”
do Processo de	P2 - “Pouco tempo para aplicar”

Implementação	P3 - “O timing em que isto surgiu, só no final do ano letivo”
(N=6)	P4 - “Achei o período de aplicação escasso. Não houve tempo para fazer tudo”
(UA=26)	P5 - “Foi assim sempre um bocadinho à pressão por causa do tempo”
	P5 - “O problema realmente foi o tempo”
	P6 - “Pouco tempo”
	P1 - “A principal dificuldade foi manter as crianças sentadas muito tempo”
	P1 - “Dificuldade em manter as crianças concentradas”
	P2 - “Dificuldade em manter a atenção das crianças”
	P5 - “Houve momentos em que senti mais dificuldades em mantê-los organizados, quando as atividades envolviam muito material novo”
	P1 - “Crianças de três anos demoram muito mais tempo a fazer e a explorar as atividades”
	P2 - “Com os mais novinhos tive alguma dificuldade, porque não têm muita noção do corpo”
	P2 - “Tem a ver com a faixa etária”
	P3 - “Ser uma turma com tantos meninos pequeninos”
	P2 - “Há perguntas que as crianças nos fazem e que nós nem sabemos muito bem como responder”
	P2 - “Em termos de conteúdos teóricos estamos às vezes um bocadinho inseguras”
	P2 - “Há certas questões para as quais não somos preparadas teórica e profissionalmente”

	<p>P2 – “Dificuldade em dar oportunidade a todas crianças para falar”</p> <p>P2 – “Falta de paciência para escutar o par quando necessário”</p> <p>P2 - “Quando a minha preparação não era tão intensa isso refletia-se depois no desenvolvimento da atividade, porque sentia mais insegurança”</p> <p>P2 – “O meio”</p> <p>P1 - “Nestas realidades as crianças demoram um bocadinho mais a chegar lá”</p> <p>P1 - “Eles até aprenderam, levam é mais tempo”</p> <p>P2 – “É um meio em que as crianças são pouco estimuladas”</p>
<p>Sugestões para melhorar ou garantir uma Implementação eficiente e eficaz do programa (N=6) (UA=10)</p>	<p>P1 – “Mais tempo, para trabalharmos mais devagar e várias vezes”</p> <p>P5 – “Mais tempo para ler, para preparar cada sessão”</p> <p>P5 - “Que no futuro seja implementado logo no início do ano, para que se consigam fazer as atividades todas”</p> <p>P2 – “Mais preparação teórica a nível da temática da sexualidade, do abuso sexual, do corpo...”</p> <p>P2 – “Haver um kit por sala”</p> <p>P3 - “Ir-se fazendo à medida que as crianças vão demonstrando que adquiriram os conhecimentos anteriores”</p> <p>P3 - “Ser algo feito com tempo, com mais calma e com mais preparação”</p> <p>P4 – “É uma coisa que dois ou três dias por semana se pode ir trabalhando”</p> <p>P5 - “Uma vez por semana acho que era ótimo”</p> <p>P6 – “Aplicar a grupos pequeninos”</p>

Atitudes Associadas (N=6) (UA=22)	Atitudes Positivas (N=6) (UA=15)	<p>P1 - “Foi uma boa experiência”</p> <p>P4 – “Foi gratificante trabalhar estes temas através desta história e com estes materiais”</p> <p>P4 – “Adorei”</p> <p>P2 – “Gostei muito”</p> <p>P5 - “Na minha opinião consegui cumprir o objetivo”</p> <p>P5 - “Senti-me bem e realizada”</p> <p>P6 – “Eu sinto-me bem em ter participado”</p> <p>P5 – “Acho que correu bem”</p> <p>P6 – “O que fizemos correu muito bem”</p> <p>P6 - “Era bom que se pudesse dar continuidade no próximo ano!”</p> <p>P1 – “Acho mesmo que o tema deva ser abordado”</p> <p>P3 - “Correu tudo bem”</p> <p>P4 – “Este jogo vem contornar muito bem qualquer receio face a este tema”</p> <p>P5 – “Estava tranquila em relação ao tema”</p> <p>P6 - “Para mim é tranquilo falar sobre isto com os miúdos”</p>
	Atitudes Negativas (N=5) (UA=7)	<p>P1 – “Senti-me insegura sobre a questão de "o pai e a mãe podem mexer", porque sabemos que grande parte das vezes são o pai e a mãe os abusadores”</p> <p>P2 – “O principal receio foi de eles fazerem perguntas que não soubéssemos como responder”</p> <p>P3 - “Dificuldade na questão do pai e da mãe poderem ou não tocar as partes</p>

privadas. Sabemos que há muitos abusos sexuais no seio da família e nós não sabemos como transmitir isto aos miúdos”

P1 - “Um bocadinho frustrada por fazer isto a correr”

P4 - “Tenho pena de não ter conseguido fazer mais”

P4 - “Gostaria de ter abordado todos os temas e de ter feito mais atividades dentro dos temas”

P6 - “Tive mesmo pena de não ter tido tempo para avançar mais”

Avaliação
(N=6)
(UA=71)

Faixa Etária
Estabelecida
(N=6)
(UA=17)

P1 - “Para os três anos acho que é um bocadinho complicado, ainda são pequeninos para algumas coisas”

P1 - “Se for um grupo só de três anos então deve ser difícil”

P2 - “Os de três anos há mesmo questões que eles não compreendem”

P2 - “A profundidade e a compreensão das atividades está mais adaptada para crianças de quatro e cinco anos”

P2 - “Há coisas que para os mais pequeninos são difíceis de fazer”

P3 - “Acho que isto está mais pensado para os quatro/cinco anos do que para os três”

P3 - “Isto não se adequa à faixa etária dos três anos, ou ao grau de desenvolvimento que eles têm”

P3 - “As crianças ainda não têm capacidade para compreender na íntegra os conceitos propostos”

P1 - “Mas também depende dos miúdos, há miúdos muito espertos”

Adequabilidade
(N=6)
(UA=87)

P4 - “Acho que está adequado para esta faixa etária”

P5 - “Eu diria que para os mais velinhos está ótimo, para os mais pequenos, é ir adaptando”

P3 - “Aqui há conceitos subentendidos, não palpáveis, que para as crianças de três anos não se adequam”

P3 - “São crianças demasiado pequenas para trabalhar conceitos mentais e fazer este tipo de discernimento”

P3 - “Para as crianças mais pequenas é complicado”

P4 - “Há ali algumas coisas subjetivas que só os mais velhos conseguiam lá chegar”

P6 - “Para os três anos ainda é um bocadinho complicado”

P6 - “Para os mais pequeninos é complicado. Eles ainda não têm muita noção do corpo, não têm muita noção do que é certo o que é errado, ainda são muito bebezinhos, ainda estão muito protegidos pelos pais. Só quando tiverem conhecimento de si, é que eles vão conseguir assimilar melhor os conceitos”

História

P2 - “É uma história que entusiasma ao longo do percurso”

(N=6)

P2 - “A história tem muitos diálogos, o que é muito interessante”

(UA=16)

P1 - “Há mesmo partes da história e perguntas que uma criança de três anos não chega lá”

P3 - “Para três anos a história acaba por ser um bocadinho longa”

P3 - “Os mais pequeninos ainda nem sabem muito bem o que é um segredo”

P6 – “Para os mais velhos acho que está muito adequado”

P1 – “Fazer a história com perguntas puxa por eles, obriga-os a pensar mas também os destabiliza”

P3 – “Aqueles pausas nem sempre ajudam porque eles perdem-se, nós temos que recapitular a história, refazê-la, quase voltar a contar para fazer um fio condutor para a parte seguinte”

P1 – “Não achei que a história estivesse difícil”

P2 - “Não digo que seja uma história fácil”

P2 – “Há aqui questões que facilmente qualquer um responde assim como há outras em que não”

P2 – “Em especial este tipo de questões, “achas que a Picos e o Avelã fizeram bem em aceitar os rebuçados?”, eles às vezes não entendem isto”

P2 - “Tive sempre que contar duas vezes a história, voltar atrás ou referir outra vez as personagens”

P4- “Não são histórias muito longas e isso é bom”

P3 – “Este livro tem muito texto e poucas imagens ilustrativas. Eles nesta faixa etária estão habituados a ouvir histórias com pouco texto e muitas imagens”

P5 - “Está muito adequado”

Atividades (N=4) (UA=9)	P1 – “Às vezes ficavam meio baralhados, mas depois de se explicar outra vez lá entendiam” P1 – “Algumas crianças acho que não iam chegar lá”
-------------------------------	---

P4 – “Houve sempre ligação entre as atividades, e nesse âmbito está bem estruturado”

P4 - “As crianças conseguiram perceber o que se ia fazendo, umas com mais dificuldades outras com menos”

P5 – “No geral eles conseguiam fazer”

P6 – “As atividades são compreensíveis”

P5 – “As atividades estavam muito bem”

P5 – “As atividades são muito adaptáveis”

P6 – “Para o público em geral estão adequadas, é completamente possível fazer isto”

Materiais

(N=5)

(UA=8)

P1 – “Acho que estão muito bons, apelativos e adequados”

P2 - “O material é ótimo”

P4 - “Acho que os materiais são bons e adequados, têm boas cores, são apelativos...”

P5 – “O material é muito lúdico, as imagens são ótimas, as cores são ótimas, os cartões têm o tamanho certo, achei tudo muito objetivo”

P6 – “O material de apoio está muito bom, é uma grande ajuda”

P2 – “Os cartões da apresentação e caracterização das personagens são muito interessantes, torna mais fácil eles perceberem”

P6 - “O manual está muito bem explicito e muito completo”

P5 – “Mesmo na falta do material é tudo bem adaptável”

Opinião Geral	P1 – “É uma coisa importante de se fazer”
(N=6)	P3 – “Acho o programa bastante importante”
(UA=21)	P5 - “As crianças conseguiram, perceber o que se ia fazendo, umas com mais dificuldades, outras com menos”
	P4 - “Acho que está adequado”
	P5 – “Acho que como está, está bem”
	P4 - “Acho um tema muito pertinente, interessante e atual”
	P4 – “Achei importante sobretudo para os mais velhos, de cinco e seis anos, porque são meninos que vão já para o primeiro ano mas que ainda têm muito receio em falar de zonas privadas e não privadas, riem do assunto...”
	P6 - “É um projeto importante para eles aprenderem a resguardar-se e perceberem que este tema não é nenhum tabu”
	P6 - “Acho que nestas realidades é muito importante principalmente por eles aqui terem uma noção de sexualidade diferente da nossa, são muito precoces”
	P1 – “Implica trabalho”
	P1 - “Está muito adequado”
	P2 – “É excelente”
	P5 - “É um bom programa a ser implementado”
	P6 - “Acho que o programa é muito bom, está muito bem feito, muito bem elaborado”
	P6 - “Acho um projeto espetacular”

		P2 – “Aqui não se trabalha só o abuso sexual, é trabalhar as emoções, o corpo, dar as competências a um nível mais lato, e eu acho que com este material se consegue isso”
		P4 - “Não achei que fosse algo difícil no geral”
		P4 – “É um tema que devia ser mais abordado nas escolas”.
		P6 – “É para continuar!”
		P6 – “Um bocadinho complicado para esta realidade”
		P6 – “Para esta realidade o grau de dificuldade não está adequado”
Sugestões (N=4) (UA=16)	Sugestões sobre os Materiais (N=4) (UA=12)	P2 – Se o kit viesse com a Picos e o Avelã, em termos de pequenos bonecos, fantoches, algo que seja em três dimensões, eles ficam com outra referência e isso facilitava o trabalho”
		P2 – “Poderem na sua própria autonomia pegar nos materiais, poderem explorar primeiro com a educadora e depois autonomamente para usufruírem do material, sentirem que têm aquilo ali e que é um bocadinho deles”
		P3 - “Para os três anos as histórias têm que ser bem mais curtas”
		P3 – “Para as crianças de três anos, cada excerto até se fazer uma pergunta já é suficiente para explorar e fazer daquilo uma sessão”
		P3 – “Histórias muito curtas e de compreensão muito direta para as crianças de três anos”
		P3 - “Menos texto e mais imagens”
		P3 – “Haver o livro do aluno, que seria com mais imagens do que propriamente

texto”

P3 - “Arranjar músicas, pequenas quadras ou slogans musicados, para trabalhar dois ou três conceitos de uma forma que eles mais facilmente "guardam" o que lhes está a ser transmitido”

P5 - “Se calhar adaptar um bocadinho a história com as crianças mais pequenas”

P1 – “Haver uma caixinha ou algo desse género para guardar as peças, ou fazer-se o puzzle do corpo humano em 3D, para que fosse uma coisa mais fácil de manusear e de não estragar ou perder”

P1 – “Podia haver ainda mais cartões, haver mais situações problema”

P1 – “Adaptar a questão das mãos de forma a que as crianças percebam. Fazer uma mão verde e uma mão vermelha”

Sugestões

sobre o

Programa em

Geral

(N=3)

(UA=4)

P3 – “Para crianças de três anos devia haver um pré-projeto de conhecimento de si mesmo, para primeiro perceberem o que têm e só depois perceberem que o têm que proteger”.

P5 - “O educador adaptar as coisas, no caso de haver crianças com mais dificuldades ou menos, nomeadamente encurtar a história, dar a volta à atividade, tirar alguma coisa se vir que é demasiado...”

P6 - “Devia ser só trabalhado com os mais velhos, é mais pertinente”

P5 – “Mais histórias, com mais personagens, ou uma história mais complexa para os mais velhos, com mais exemplos”

Evocação dos

P1 – “Como estava guardado e a passar de sala em sala, não era uma coisa em que

	Materiais	fossem mexendo”
	(N=5)	P2 – “Não tiveram muita oportunidade de poder mexer por não termos um kit apenas destinado à nossa sala”
Crianças	(UA=13)	P6 – “Não estavam ao acesso deles”
(N=6)		P1 - “Uma vez ou outra perguntavam”
(UA=53)		P2 - “Havia momentos em que eles falavam das personagens assim fora do contexto do jogo, principalmente da Picos e do Avelã”
		P4 – “Lembravam-se muito da roleta...”
		P5 - “Eles de vez em quando perguntavam se podiam ver o livro”
		P6 - “Na sala em várias situações eles pediam, até para mostrarem aos colegas”
		P6 – “Às vezes em grande grupo pediam e eu mostrava tudo a todos”
		P4 - “Gostavam de fazer desenhos sobre a história”
		P5 – “Tinham curiosidade em manusear”
		P5 – “Com a minha supervisão podiam mexer”
		P5 - “Estavam sempre a ver os cartões dos bons toques e maus toques”
	Aquisição de	P1 - “Eles ficaram lá com muita coisa”
	Conhecimentos	P2 - “Sim, considero que adquiriram conhecimentos e que se sentiam também mais à vontade para conversar sobre o corpo, sobre estas questões das emoções”
	(N=6)	P3 - “Não adquiriram a perceção e a assimilação correta dos conceitos. Não houve tempo”
	(UA=10)	P3 – “Alguma coisa ficou”

		P3 - “Eles ficaram com noção das personagens principais, a Picos, o Avelã, e da personagem do tema que trabalhei com eles, o coelho pompom”
		P4 - “Sim, sobretudo os mais velhos, em todos os temas”
		P5 - “Sim, acho que aquilo lhes ficou”
		P5 - “Alguns dos mais velhos lembravam os mais pequeninos coisas do género, "não, não podes fazer isso" ou " tens que dizer que não”
		P6 - “Sim. Até conseguiam mais ou menos explicar aos colegas mais pequenos que não participaram, o que lhes foi passado eles”
		P6 - “Mas não houve tempo para consolidar assim tanto”
Satisfação (N=6) (UA=13)	Satisfação Relativa à História (N=6) (UA=6)	P1 - “Eles adoraram, desde as personagens às aventuras todas por que iam passando...”
		P2 - “Eu acho que eles gostaram muito, mesmo”
		P3 - “Do pouco que contei da história penso que gostaram, sim”
		P4 - “Eles ficavam sempre a querer que eu contasse mais”
		P5 - “Adoraram, claro que sim”
		P6 - “Gostaram muito, sim”
	Satisfação Relativa às Atividades (N=4) (UA=4)	P2 - “Senti que gostaram de fazer as atividades”
		P3 - “Do que fizeram gostaram”
		P4 - “Gostaram, sim.”
		P5 - “Gostaram muito”

	Satisfação	P1 - “Gostavam em especial de desenhar as personagens”
	Geral	P5 - “As crianças gostaram muito”
	(N=3)	P6 – “Eles gostaram do programa, sim”
	(UA=3)	
Motivação/Estimulação	Motivação/	P1 - “Seguiam a história mas fazíamos muitas paragens. Eles são crianças mais
(N=5)	Estimulação	desatentas, aborrecem-se, desistem muito, eles precisam de muitos estímulos”
(UA=17)	Relativa à	P2 – “Inicialmente não os senti muito motivados, mas à medida que eles iam
	História	tomando contacto com as personagens parecia que iam ganhando mais afetividade,
	(N=5)	mais familiaridade com a personagem”
	(UA=6)	P2 – “Foram-se entusiasmando em perceber em cada caminho o que é que lhes ia
		acontecendo e que personagens iam aparecendo”
		P4 - “Eles estavam motivados, sim, estavam sempre curiosos com quem a Picos e o
		Avelã iam encontrar e com o que ia acontecer, sempre a pedirem para irmos para
		outros caminhos”
		P5 – “Mal viam a personagem já a sabiam nomear e interagiam para responder às
		questões”
		P6 – “Estavam motivados, sim”
	Motivação/	P1 – “Sentiam-se bem a realizar esse tipo de atividades e em participar”
	Estimulação	P2 - “Sim, havia interesse e motivação nas tarefas e nos jogos”
	Relativa às	P3 – “Estavam motivados. Gostam sobretudo de mexer e da manipulação direta”
	Atividades	P4 – “Sim, sempre”

	(N=5) (UA=7)		P5 – “Quando punha os materiais na mesa eles queriam mexer em tudo e saber como é que se fazia...” P5 – “Ficavam logo ansiosos por saber o que iam fazer” P6 – “Queriam sempre mais”
		Motivação/ Estimulação geral	P4 - “Colaboraram, participaram, queriam mais...” P4 - “Quando perceberam que haviam vários caminhos queriam passar logo para o próximo, queriam perceber o que acontecia no outro caminho...”
	(N=2) (UA=4)		P5 – “Queriam todos mexer, falar e participar” P5 – “Ficavam entusiasmadas assim que percebiam que íamos fazer alguma coisa do programa”
	Conhecimentos Prévios (N=2) (UA=2)		P5 – “Havia crianças que ainda não identificavam determinadas partes do corpo” P6 - “Acho que o tema ainda é um bocado tabu, ao verem os meninos nus, ainda fazem aqueles risinhos e não têm muita facilidade em falar do tema, sobre o tema”
	O Meu Corpo (N=5) (UA=24)	Concretização (N=4) (UA=10)	P2 – “Fiz a atividade do contorno do corpo com todos, mas as restantes atividades do tema só fiz com as crianças mais velhas (4/5 anos)” P2 – “Tive necessidade de dividir as atividades em dois momentos em função da quantidade de informação ser muito extensa para uma só atividade”
Temas Trabalhados (N=6) (UA=91)			P3 – “Cada aluno construiu, à vez, o puzzle da figura humana” P3 – “Cada criança nomeou as partes do seu corpo” P3 – “Identificação das diferenças entre os meninos e as meninas” P5 – “Fiz com todas as crianças”

	P5 – “Na atividade 1 dividi o grupo em dois, de um lado rapazes e do outro raparigas. Cada grupo fez a construção do puzzle do sexo correspondente”
	P5 - “Na atividade 3 dividi o grupo em pares”
	P5 – “Os grupos foram dispostos em roda”
	P6 – “Na atividade 1 e 2 dividi o grupo em dois só para agilizar”
Aspetos	P1 – “Acho que está adequado”
Positivos	P2 – “Captaram bem”
(N=5)	P5 – “Identificaram bem”
(UA=9)	P3 – “Inicialmente para eles aquilo era um tema tabu, começavam logo a rir, mas depois lidaram muito bem com a temática e compreenderam aquilo que se pretendia”
	P5 - “Havia crianças que ainda não identificavam determinadas partes do corpo e o jogo até me veio ajudar nisso”
	P6 – “Começaram falar mais livremente sobre o corpo e a soltar-se mais”
	P2 - “Foi o tema mais fácil de trabalhar com os três anos”.
	P5 - “Eles gostaram muito de fazer o contorno do corpo humano”
	P5 - “Gostaram bastante, queriam voltar a fazer...”
Aspetos	P2 - “Senti que o puzzle da figura humana, com as roupas e assim, tem pecinhas
Negativos	muito pequeninas, que facilmente se perdem”
(N=3)	P5 – “Difícil organização e gestão do grupo”
(UA=5)	P5 – “Uma das atividades onde notei que elas estavam mais apreensivas foi na que

		era para falar das partes privadas do corpo, riam-se e não diziam nem pénis nem vagina...”
		P6 – “Dificuldades em nomear e falar das partes íntimas”
		P6 – “Alguns conceitos propostos eram um pouco complicados para algumas crianças”
Bons Toques, Maus Toques (N=6) (UA=26)	Concretização (N=5) (UA=8)	P2 – “A história era contada em grande grupo e as atividades eram feitas com os meninos de quatro e cinco anos”
		P6 – “Turma dividida em dois grupos na primeira atividade”
		P2 – “Para os mais velhos era óbvio quando era um mau toque”
		P2 – “Os mais novos limitavam-se a imitar os mais crescidos”
		P4 – “Participaram ativamente”
		P3 – “Só fiz um bocadinho do tema e não fiz a atividade pedida no livro, achei que não ia funcionar com crianças tão pequenas”
		P5 – “Ao início custou-lhes a perceber. Quando eram os maus toques estava quase sempre tudo bem. Depois de alguns exemplos lá começaram a perceber”
		P6 - “No início eles não percebiam o que estava a ser pedido. Mas depois conseguiram perceber e fazer a atividade”
	Aspetos Positivos (N=4) (UA=5)	P1 – “Fora do jogo depois conseguia observar que lhes tinha ficado alguma coisa, falavam do tema, faziam perguntas...”
		P2 – “Os que participaram gostaram”
		P3 - “Tiveram a perceção que havia a zona púbica e a do peito onde não o podiam

	mexer”.
	P4 - “Gostaram”
	P2 – “A atividade ajudou-os a soltar-se, a desinibir-se”
Aspetos	P1 - “As crianças tiveram dificuldades em compreender a forma de utilização das
Negativos	mãos”
(N=6)	P2 - “Na atividade em que usam aquele molde das mãos, aquilo para eles faz-lhes
(UA=13)	confusão”
	P4 – “Dificuldade em identificar algumas ações como erradas”
	P6 – “Tiveram dificuldade em identificar o que era errado”
	P4 - “Tiveram alguma dificuldade em perceber se as partes do corpo eram privadas
	ou não, ainda não conseguiam fazer essa distinção”
	P2 – “As crianças mais novas mostraram alguma dificuldade em perceber quando
	era um mau toque”
	P2 – “Para os de três anos custa é perceber se é um bom toque ou um mau toque”
	P2 – “Dificuldade dos mais novos até em compreender certos conceitos trabalhados
	na história. Por exemplo, não compreendem porque a Picos e o Avelã não devem ir
	a casa do Biju”
	P2 - “Com os mais novos há cartões que eles nem percebem bem nem dá para
	analisar”
	P3 - “Tive já um bocadinho mais de dificuldade porque entra já no "não palpável,
	que para crianças de três anos já é complicado”

		P1 – “O que está acaba por ser insuficiente, os mais velhinhos rapidamente discutem os seis cartões em grupo”
		P2 - “Havia mesmo questões em que ficava um bocadinho atrapalhada...”
		P5 - “Foi outro dos temas onde notei que elas estavam mais apreensivas”
Emoções	Concretização	P2 – “Realizei todas as atividades deste tema, em duas sessões diferentes”
(N=2)	(N=1)	P2 – “Os mais velhos eram os que mais participavam na resposta às questões”
(UA=10)	(UA=2)	
	Aspectos	P2 – “Adoraram a roleta das emoções, fizeram até uma roleta gigante”
	Positivos	P4 - “Gostaram muito, até queriam repetir”
	(N=2)	
	(UA=2)	
	Aspectos	P1 – “As crianças tinham dificuldade em perceber a história”
	Negativos	P1 – “Dificuldade em compreender o que se pretendia com a atividade”
	(N=2)	P1 – “Dificuldade em falar sobre as emoções”
	(UA=6)	P2 – “As crianças mais novas imitavam-se a imitar os mais velhos”
		P1 – “Faziam uma certa confusão”
		P1 – “Acho que foi um tema que não ficou muito claro”
Segredos Bons,	Concretização	P2 – “Os jogos foram apenas realizados com os mais velhos de quatro/cinco anos,
Segredos Maus	(N=2)	P2 – “Só a história é que foi contada a todos”
(N=4)	(UA=4)	P2 – “Não houve nenhuma criança a ser capaz de dar exemplo de um momento em
(UA=14)		que lhe tenham pedido para fazer uma coisa que não queriam”

		P3 – “Foram distribuídos os cartões dos segredos. Havia uma mesa que correspondia aos segredos maus e outra aos segredos bons. As crianças deviam levar o cartão para o sítio certo”
Aspectos Positivos	(N=2) (UA=3)	P2 – “Senti que eles no final conseguiam transpor a ideia do segredo para outras atividades ou situações do dia-a-dia” P4 - “Eles perceberam e conseguiram responder bem à atividade” P4 - “Foi uma atividade que os ajudou a consolidar a informação que para trás não tinha ficado tão clara, nomeadamente das partes privadas e não privadas”
Aspectos Negativos	(N=3) (UA=7)	P1 – “Dificuldade das crianças em compreenderem o que se pretendia com a atividade” P1 – “Às vezes era difícil para eles perceberem, faziam muitas perguntas, questionavam muito” P2 – “As crianças tiveram dificuldades em interpretar corretamente os cartões dos segredos da ida ao médico e da ida à casa de banho” P2 – “Nem todos conseguiam” P2 - “Mesmo algumas crianças de cinco anos não chegavam lá” P1 – “Foi um dos temas que ficou mais confuso” P3 – “Para algumas crianças era um pouco confuso (...) quando perguntávamos se era um segredo mau ou bom”
Dizer Sim, Dizer Não	Concretização	P2 - “Para a maioria das crianças não deveriam mostrar as suas partes privadas nem ao médico na presença da mãe”
(N=2)	(N=1)	

(UA=6)	(UA=3)	<p>P2 - “Em grande grupo ouviam a história e assistiam às atividades”</p> <p>P2 - “As atividade foram implementadas apenas com os mais velhos, em pequenos grupos, uns de cada vez”</p> <p>Aspetos Positivos (N=1) (UA=1)</p> <p>Aspetos Negativos (N=1) (UA=2)</p>
<p>Alterações (N=5) (UA=9)</p>	<p>Alterações ao Tema “O Meu Corpo” (N=4) (UA=5)</p>	<p>P2 – “O grupo não foi dividido em pares na atividade três do tema o meu corpo”</p> <p>P2 – “No tema “o meu corpo” fez-se apenas o contorno de uma criança”</p> <p>P3 – “No tema “o meu corpo” o contorno do corpo não foi recortado e as roupas foram simplesmente desenhadas, por falta de tempo”</p> <p>P6 – “Na atividade 3, não foram recortados os contornos do corpo nem as roupas, foram ambos apenas desenhados e nomeados”</p> <p>P5 – “Por falta de tempo já não recortei o contorno do corpo humano e eles acabaram por desenhar e pintar as roupas”</p>

	<p>Alterações ao Tema “Bons Toques, Maus Toques”</p> <p>(N=4)</p> <p>(UA=4)</p>	<p>P2 – “Fez-se uma mão verde e outra vermelha para cada criança”</p> <p>P3 – “Fizemos uma espécie de jogo de cócegas em vez daquilo que se pedia”</p> <p>P4 – “Em vez de se fazerem as mãos, as crianças simplesmente apontavam”</p> <p>P6 – “Não foram feitas as mãos”</p>
	<p>Razões para a Não Concretização</p> <p>(N=6)</p> <p>(UA=17)</p>	<p>P1 - “Não foi feito porque os pais aqui não vêm”</p> <p>P1 – “Os pais não se interessam. Nós dizemos que andamos a fazer isto ou aquilo e eles não querem saber”</p> <p>P4 – “São pais que se envolvem muito pouco na vida escolar dos filhos”</p> <p>P5 – “É muito complicado, com estes pais é muito difícil”</p> <p>P4 - “Atendendo ao contexto em que estamos inseridos”</p> <p>P4 - “A principal razão é o meio”</p>
<p>Envolvimento Parental</p> <p>(N=6)</p> <p>(UA=27)</p>		<p>P6 – “Não foi feito, devido à realidade em que nós estamos”</p> <p>P6 – “Tem a ver com o meio. Nesta realidade é muito difícil, é para esquecer!”</p> <p>P4 - “Também pela questão do tempo”</p> <p>P2 – “Não houve tempo”</p> <p>P3 - “Não abrangi essa parte. A questão foi mesmo o tempo”</p> <p>P1 – “Os pais não vêm, não querem saber”</p> <p>P5 – “A maior parte dos pais é completamente desinteressado pelo que os filhos fazem aqui”</p>

	<p>P1 - “Estamos num contexto um bocadinho complicado”</p> <p>P5 – “A maioria dos pais pouco fala com os filhos em casa”</p> <p>P5 - “Tenho aqui pais que nunca apareceram, que nunca conheceram a educadora, o que não é normal”</p> <p>P6 - “Os pais nem vêm buscar os filhos, esquecem-se deles cá, quanto mais...”</p>
<p>Sugestões</p> <p>(N=3)</p> <p>(UA=4)</p>	<p>P1 – “Fazer-se algo como levarem o livro ou mesmo todo o material ao fim-de-semana”</p> <p>P1 - Sugeria marcar-se uma reunião, explicar-se o projeto todo aos pais”</p> <p>P3 – “Seria muito interessante fazer-se um workshop dirigido aos pais”</p> <p>P5 - “Os miúdos levarem este tipo de coisas para casa para que fizessem uma atividade com os pais”</p>
<p>Opinião Sobre as</p> <p>Atividades de</p> <p>Envolvimento Parental</p> <p>(N=4)</p> <p>(UA=6)</p>	<p>P2 - Teria sido interessante”</p> <p>P2 - “É sempre uma mais valia envolver os pais nos nossos projetos, portanto acredito que neste também seria uma mais-valia”</p> <p>P6 – “É preciso preparar os pais com tempo”</p> <p>P1 - “Para aqui não, acho mesmo impossível”</p> <p>P5 - “Talvez se fosse outra realidade até se conseguia, aqui não ia resultar”</p> <p>P6 – “É completamente possível fazer noutra realidade”</p>

Anexo J – Dicionário de Categorias do Estudo 2

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Preparação (N=3) (UA=24)	Satisfação com a Formação Inicial (N=3) (UA=4)	<i>A Priori</i>	Atitudes face à experiência de participação na formação realizada previamente à implementação do programa				P8 - “Foi bom ter alguém de dentro do jogo para nos explicar bem estas coisas.”
	Caraterização do Processo (N=3) (UA=16)	<i>A Priori</i>	O que cada participante fez enquanto preparação para a implementação do programa	Descrição do Processo de Preparação (N=3) (UA=10)	<i>A Priori</i>	Descrição daquilo em que consistiu o processo de preparação para a implementação do programa	P8 - “Vimos entre todas exatamente o que iríamos fazer, como iríamos fazer, quais atividades se enquadrariam

melhor e de
quanto tempo
iríamos
precisar”

Fatores Facilitadores do Processo de Preparação (N=2) (UA=3)	<i>A Priori</i>	Fatores externos ou internos que contribuíram para o processo de preparação da implementação do programa	P8 – “É muito fácil compreender aquilo que se pretende transmitir e como transmitir.
Fatores Dificultadores do Processo de Preparação (N=3) (UA=3)	<i>A Priori</i>	Fatores externos ou internos que dificultaram o processo de preparação para a implementação	P7 – “Não senti nenhuma dificuldade”

do programa

Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz da Implementação (N=3) (UA=4)	<i>A Priori</i>	Que medidas devem ser tomadas ou garantidas, para uma preparação correta para a implementação do programa	P7 – “Eu sugeria ler tudo muito bem para estar à vontade com a história, com aquilo que irá ser transmitido às crianças, em termos do vocabulário a utilizar e qual a forma mais adequada de chegar às crianças”
---	-----------------	--	---

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
	Caraterização do Processo (N=3) (UA=25)	<i>A Priori</i>	Passos que foram dados na implementação do programa	Descrição do Processo de Implementação (N=3) (UA=12)	<i>A Priori</i>	Descrição daquilo em que consistiu o processo de implementação do programa	P8 – “Fizemos só uma atividade de cada tema que trabalhámos, e até correu bem.”
Implementação (N=3) (UA=46)				Fatores Facilitadores do Processo de Implementação (N=3) (UA=8)	<i>A Priori</i>	Fatores externos ou internos que contribuíram para o processo de implementação do programa	P9 – “Está tudo muito bem explicado de forma a que se consiga aplicar facilmente. Parece-me que qualquer pessoa consegue

facilmente
chegar aos
objetivos das
atividades”

Fatores
Dificultadores
do Processo de
Implementação
(N=2)
(UA=5)

Fatores
externos ou
internos que
dificultaram o
processo de
implementação
do programa
P7 - “Quando
eram cartões
sem imagem
eles facilmente
interpretavam
pela realidade
deles e
basicamente
acrescentavam
palavras que
não estavam
no cartão.”

Sugestões para melhorar ou garantir uma implementação eficiente e eficaz do programa (N=3) (UA=10)	<i>A Priori</i>	Que medidas devem ser tomadas ou garantidas, para uma implementação correta do programa			P8 – “Frequência Semanal”
Atitudes Associadas (N=3) (UA=11)	<i>A Priori</i>	Como os participantes se sentiram ao implementar o programa	Atitudes Positivas (N=3) (UA=9)	Demonstração de Atitudes positivas por parte dos participantes, face à implementação	P9 – “Correu muito bem, foi uma experiência muito positiva.”
			Atitudes Negativas (N=2) (UA=2)	Demonstração de Atitudes negativas por parte dos participantes, face à	P8 – “Estava um pouco receosa do que eles iriam pensar, se as imagens não

implementação seriam muito fortes”

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Adequabilidade (N=3) (UA=35)	Avaliação (N=3) (UA=30)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade do programa	Faixa Etária Aplicada (N=3) (UA=10)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade da faixa etária para a qual o programa se destina	P7 – “Acho que até ao terceiro ano dá, mas crianças no quarto ano já têm interesses noutras coisas, acho que já não se adequa.”
				História (N=3) (UA=3)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade da história que serve de base ao programa	P8 – “Está muito atrativa e compreensível.”
				Atividades (N=3)	<i>A Priori</i>	Como o participante	P8 – “É muito bom que haja

	(UA=3)		avalia a adequabilidade da atividades propostas no programa	níveis, para daí vermos quais se adequam ao grupo, dependendo de se são mais fáceis ou mais difíceis”
	Materiais (N=3) (UA=9)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade dos materiais cedidos pelo programa	P9 – “A forma como o livro nos permite abordar e dinamizar estes temas é muito subtil e isso é fantástico”
	Opinião Geral (N=3) (UA=5)	<i>A Priori</i>	Como o participante avalia a adequabilidade	P7 – “Avalio pela positiva mesmo”

do programa no
seu todo

Sugestões
(N=3)
(UA=5)

A Priori

Sugestões sobre
os Materiais
(N=1)
(UA=3)

A Priori

Proposta de
alterações ao
material de
forma a torná-
lo mais
adequado
àquilo a que se
destina

P7 -
“Acrescentar
atividades ou
trabalhar-se
mais exemplos
em cada
atividade de
cada tema”

Sugestões sobre
o Programa em
Geral
(N=2)
(UA=2)

A Priori

Proposta de
alterações ao
programa em
geral de forma
a torná-lo mais
adequado
àquilo a que se
destina

P9 – “Fazer de
forma faseada”

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
	Reação ao Tema (N=2) (UA=2)	<i>A Posteriori</i>	De que forma as crianças encaram o que lhes vai sendo passado				P9 – “Não senti qualquer tipo de vergonha ou resistência.”
Crianças (N=3) (UA=15)	Aquisição de Conhecimentos por parte das Crianças (N=3) (UA=5)	<i>A Priori</i>	A que nível as crianças adquirem conhecimentos graças ao programa				P8 – “Eles tinham reações que mostravam que estava a aprender mesmo alguma coisa”

Satisfação Geral (N=2) (UA=2)	<i>A Priori</i>	Agradabilidade expressa pelas crianças acerca do programa	P7 - “Gostaram bastante”
Motivação/Estimulação Geral (N=3) (UA=6)	<i>A Priori</i>	Ativação/ participação das crianças	P7 - “Eles estiveram entusiasmados do início ao fim, sempre a querer responder”

Tema	Categoria	Criação da Categoria	Definição da Categoria	Subcategoria	Criação da Subcategoria	Definição da Subcategoria	Exemplo
Temas Trabalhados (N=3) (UA=20)	Bons Toques, Maus Toques (N=3) (UA=7)	<i>A Priori</i>	Segunda temática proposta no programa	Concretização (N=1) (UA=1)	<i>A Priori</i>	De que forma o tema foi posto em prática	P8 – “Tivemos que impor mesmo regras para a utilização das mãos, só poderiam pegar nelas em momentos em que fossem para responder.”
				Aspetos Positivos (N=1) (UA=1)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema	P7 - “A maior parte deles conseguiram distinguir os bons toques dos maus

professora”

Aspetos Positivos (N=3) (UA=5)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de positivo face à implementação do tema	P8 – “Os exemplos estavam muito bons e permitiram que eles de facto percebessem”
---	-----------------	--	---

Aspetos Negativos (N=3) (UA=4)	<i>A Priori</i>	O que os participantes salientam de negativo face à implementação do tema	P8 – “Para alguns ainda era difícil perceber o que era um mau segredo”
---	-----------------	--	---

Anexo K – Análise se Conteúdo do Estudo 2

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
	Satisfação com a Formação Inicial (N=3) (UA=4)		P7 – “Ajudou, claro” P8 – “Foi bom pra começarmos logo a pensar o que faria mais sentido aplicarmos, e como...” P8 - “Foi bom ter alguém de dentro do jogo para nos explicar bem estas coisas” P9 – “É sempre bom que se faça uma formação como aquela que nós tivemos”
Preparação (N=3) (UA=24)	Caraterização do Processo (N=3) (UA=16)	Descrição do Processo de Preparação (N=3) (UA=10)	P7 – “Li tudo, vi bem os cartões, vi bem as imagens, e comecei logo a pensar como iria dizer” P7 - “O que eu fiz foi ler o livro” P8 - “Vimos entre todas exatamente o que iríamos fazer, como iríamos fazer, quais atividades se enquadrariam melhor e de quanto tempo iríamos precisar” P9 - “Ler o livro para perceber quais as atividades e os níveis que iríamos abordar, quais os materiais que iríamos utilizar, e que parte da história iria servir de introdução depois aos temas que iríamos implementar” P7 - “Preparámos as mãozinhas com as crianças do nosso projeto comunitário” P8 - “ Fizemos as mãos previamente” P7 – “Escolhemos duas temáticas” P8 – “Das duas temáticas escolhidas decidimos fazer só as atividades de nível três” P9 – “Uma vez que o jogo está desenhado apenas até aos seis anos e estando nós a

	<p>contactar com crianças dos oito aos dez, acabámos por escolher aquele nível que seria menos infantil, tendo em conta aquilo que conhecíamos das turmas”</p> <p>P9 - “Uma vez que não poderíamos dinamizar todas as sessões da forma como é proposto no jogo, aquilo que fizemos foi escolher duas temáticas”</p>
Fatores	P7 – “Os materiais, que estão muito bons”
Facilitadores do Processo de Preparação (N=2) (UA=3)	<p>P8 – “É muito fácil compreender aquilo que se pretende transmitir e como transmitir”</p> <p>P9 – “Como tudo parece que liga tão bem, as atividades com aquilo que nós queremos transmitir, é mesmo fácil”</p>
Fatores	P7 – “Não senti nenhuma dificuldade”
Dificultadores do Processo de Preparação (N=3) (UA=3)	<p>P8 – “Não”</p> <p>P9 – “Não, não senti...”</p>
Sugestões para melhorar ou garantir uma Preparação Eficiente e Eficaz da Implementação	<p>P7 – “Dar-se formação não só aos técnicos como também aos professores, para eles próprios terem estes conhecimentos e poderem ser eles a aplicar”</p> <p>P8 – “Acho que é muito bom terem um workshop antes, para se verem desde logo os materiais e para perceberem desde logo o que é preciso ou não fazer”</p> <p>P7 – “Eu sugeria ler tudo muito bem para estar à vontade com a história, com</p>

	(N=3) (UA=4)		<p>aquilo que irá ser transmitido às crianças, em termos do vocabulário a utilizar e qual a forma mais adequada de chegar às crianças”</p> <p>P9 – “Fazer-se um cronograma para se perceber quais as atividades a fazer e quando”</p>
Implementação	Caraterização do Processo (N=3) (UA=46)	Descrição do Processo de Implementação (N=3) (UA=12)	<p>P7 – “Da história em concreto contámos aquilo que vem no início do livro”</p> <p>P7 - “Começámos por fazer uma pequena introdução”</p> <p>P7 - “Mostrámos as personagens através dos cartões correspondentes, falámos na árvore, no segredo que teriam que descobrir...”</p> <p>P7 – “Depois da história seguimos para as atividades”</p> <p>P7 – “Utilizámos o material do kit para fazer as atividades”</p> <p>P7 – “Dentro daquilo que faria sentido para nós, fomos seguindo o que dizia no livro”</p> <p>P9 – “Foi basicamente seguir as instruções do livro”</p> <p>P7 – “As mãos, que era suposto ser feito por eles em atividade, nós já levávamos connosco, para ganharmos tempo”</p> <p>P8 - “À exceção das mãos, que fizemos nós previamente, foi tudo como estava lá no manual”</p> <p>P8 – “Fizemos só uma atividade de cada tema que trabalhámos”</p> <p>P8 - “Fizemos em grande grupo, porque se houvesse divisão seria difícil aplicar apenas com um kit, não estaria bem visível a todos”</p> <p>P9 – “Dinamizado sempre em sala de aula”</p>

Fatores	P7 – “Os materiais foram excelentes para conseguirmos transmitir aquilo que era
Facilitadores	suposto, imagens espetaculares...”
do Processo de	P7 - “As imagens ajudavam muito a ilustrar e posteriormente ajudavam-nos nós”
Implementação	P9 – “Está tudo muito bem explicado de forma a que se consiga aplicar facilmente”
(N=3)	P9 – “Qualquer pessoa consegue facilmente chegar aos objetivos das atividades”
(UA=8)	P8 – “Os miúdos aderiram logo, as personagens são super queridas, chamam muito a atenção”
	P7 – “Com as imagem era mais fácil analisar”
	P9 – “As próprias atividades em si são facilitadoras daquilo que queremos transmitir”
	P9 – “As imagens facilitam muito quando temos que explicar”
Fatores	P7 – “A forma desorganizada como as crianças se comportavam perante o material
Dificultadores	lúdico que lhes era fornecido”
do Processo de	P7 - “Os cartões com as frases eram mais difíceis de analisar”
Implementação	P7 - “Quando eram cartões sem imagem eles facilmente interpretavam pela
(N=2)	realidade deles e basicamente acrescentavam palavras que não estavam no cartão”
(UA=5)	P7 - “As mãos foram um fator distrator”
	P8 - “Aquilo que me pareceu menos prático foi o “tabuleiro” dos caminhos, em contexto de turma, para todos, acho que é difícil”
	P7 – “Ser uma vez por semana, para o tema ficar sempre presente, para que não percam a essência do trabalho, de tudo o que lhes é transmitido”

Sugestões para
melhorar ou garantir

uma implementação
eficiente e eficaz do
programa
(N=3)
(UA=10)

Atitudes Associadas
(N=3)
(UA=11)

Atitudes
Positivas
(N=3)
(UA=9)

P8 – “Frequência Semanal”
P9 – “Ser uma vez por semana, no máximo de duas em duas semanas”
P9 – “Não deixar que haja um intervalo de grande duração entre sessões, de modo a que a informação que lhes está a ser transmitida não caia no esquecimento”
P8 - “Sendo seis caminhos/temas, sugeria fazer-se um por mês”
P8 – “Durante um mês um só caminho, dedicarem-se àquele tema, fazendo as várias atividades, para facilitar que eles interiorizem a informação”
P8 – “Não contar a história toda de uma só vez, de forma a que as crianças não dispersem muito”
P7 – “Dedicar algum tempo a cada temática e mesmo a cada dúvida que surja da parte das crianças”
P9 – “Explorar bem o tempo dedicado a cada tema, procurando trabalhar todos os temas”.
P8 – “Ser aplicado em pequenos grupos, uma vez que é mais facilmente fazível”
P7 – “Globalmente foi positivo”
P7 - “Gostei bastante”
P7 – “Foi super bom”
P8 – “Surpreendeu-me bastante a forma como correu tudo tão bem”
P8 – “Foi mesmo espetacular”
P9 – “Correu muito bem, foi uma experiência muito positiva.”
P7 – “Sinto-me bem pelo facto de ter havido abertura para explorarmos estes temas,

este bocadinho do programa com as crianças”

P8 – “Foi especialmente bom para nós enquanto técnicas perceber aquilo que as crianças sabem e o que não sabem sobre estes assuntos”

P9 – “Sinto-me realizada por ter feito parte desta iniciativa e de ter podido explorar estas questões com as crianças”

	Atitudes Negativas	P8 – “Estava um pouco receosa do que eles iriam pensar, se as imagens não seriam muito fortes”
	(N=2) (UA=2)	P9 – “Estava mais receosa relativamente à informação que estes miúdos iriam passar para os pais, que não tinha mal algum, mas a forma como os pais iriam interpretar esta informação”
Avaliação	Faixa Etária Aplicada	P7 – “Com o terceiro ano até correu bem, mas com o quarto tive mesmo que retirar as mãos e arrumar”
(N=3) (UA=30)	(N=3) (UA=10)	P7 - “Quando estive com as turmas do quarto ano notava-se que eles já não levavam tão a sério, riam-se muito”
		P7 – “Acho que até ao terceiro ano dá, mas crianças no quarto ano já têm interesses noutras coisas, acho que já não se adequa”
		P8 - “Até ao terceiro ano eles gostam, ainda não acho que esteja demasiado infantil para eles”
		P8 – “Para meninos do quarto ano, são já materiais que não se adequam tanto, para eles já é um pouco infantil”
Adequabilidade		P8 – “Para os mais velhos, principalmente quando vêm as imagens, há alguma
(N=3)		

(UA=35)

risota e eles interpretam aquilo já de outra forma”

P9 – “Já não aplicaria ao quarto ano, aplicaria até ao terceiro”

P9 – “Para quarto ano acho que já se adequa mais por exemplo o "Vamos Prevenir””

P9 - “Até ao terceiro ano é fácil de adaptar, os miúdos conseguem facilmente chegar lá e mostram-se motivados”

P9 – “Com os miúdos do quarto ano já senti que encaravam aquilo como uma brincadeira”

História P7 – “Eu diria que sim porque eles perceberam e gostaram”

(N=3) P8 – “Está muito atrativa e compreensível.”

(UA=3) P9 – “Sim, está adequada”

Atividades P7 – “Sim, estava tudo muito fácil de compreender”

(N=3) P8 – “É muito bom que haja níveis, para daí vermos quais se adequam ao grupo,
(UA=3) dependendo de se são mais fáceis ou mais difíceis”

P9 – “Atividades muito bem conseguidas e que de facto permitem trabalhar as temáticas”

Materiais P7 – “Imagens espetaculares”

(N=3) P9 – “As imagens então estão excelentes”

(UA=9) P7 – “Materiais excelentes”

P9 – “Eu considero que o material está mesmo muito bom”

P8 – “Muito bom, mesmo”

P7 – “Transmitem aquilo que é suposto”

P8 – “Estas ilustrações e a história infantil ajudaram as crianças a perceber sem ficarem assustadas”

P8 – “O material está muito subtil na forma como se transmitem os conceitos e a informação”

P9 – “A forma como o livro nos permite abordar e dinamizar estes temas é muito subtil e isso é fantástico”

Opinião Geral (N=3)

P7 - “Acho que as atividades que trabalhámos estão bem ligadas e a ordem que o livro sugere faz todo o sentido”

(UA=5)

P8 – “Avalio pela positiva mesmo”

P9 – “São abordados temas muito importantes”

P9 – “Permite-nos ficar mais alerta para aquilo que as crianças têm mais em falta em termos de conhecimentos e competências”

P9 – “Explorar estes temas com crianças é muito positivo”

Sugestões

(N=3)

(UA=5)

Sugestões

sobre os

Materiais

(N=1)

(UA=3)

P7 - “Fazia mais cartões, criava mais situações quotidianas com as pessoas com quem eles costumam estar, sobretudo para eles analisarem e interiorizarem com mais cuidado”

P7 – “Acrescentar atividades ou trabalhar-se mais exemplos em cada atividade de cada tema”

P7 – “Aqueles cartões das frases terem uma imagem, ou transformar esses cartões em imagens”

	Sugestões	P9 – “Fazer de forma faseada”
	sobre o	P8 – “Fazer-se uma formação com os pais”
	Programa em	
	Geral	
	(N=2)	
	(UA=2)	
	Reação ao Tema	P8 – “As crianças reagiram muito bem, aderiram muito bem, muito facilmente”
	(N=2)	P9 – “Não senti qualquer tipo de vergonha ou resistência”
	(UA=2)	
	Aquisição de	P7 – “Eu acho que levaram dali alguma coisa”
	Conhecimentos	P7 - “Quando terminámos a sessão perguntámos qual era então o segredo, e todos disseram que era o corpo, por isso viu-se que eles compreenderam o propósito do programa”
	(N=3)	
	(UA=5)	
Crianças		P8 – “Eu saí de lá a saber que mesmo tendo sido só uma hora eles vão sair de lá com uma nova bagagem”
(N=3)		
(UA=15)		P8 – “Eles tinham reações que mostravam que estava a aprender mesmo alguma coisa”
		P9 – “Sim, claro que sim”
	Satisfação Geral	P7 – “Gostaram bastante”
	(N=2)	P8 – “Principalmente os mais novos acho que adoraram”
	(UA=2)	

	Motivação/Estimulação		P7 - “Eles estavam super entusiasmados e atentos, quando mostrávamos as imagens eles ficavam mesmo empolgados”
	Geral		P7 – “Os de terceiro estavam praticamente todos a participar ativamente”
	(N=3)		P7 - “Eles estiveram entusiasmados do início ao fim, sempre a querer responder”
	(UA=6)		P7 – “Alguns do quarto ano demonstravam mesmo desinteresse, pelo que já referi, pela idade”
			P9 – “Na turma do quarto ano, a meio eles já estavam a achar aquilo aborrecido”
			P8 – “Via-se que elas ficavam surpreendidas pela positiva”
	Bons Toques, Maus Toques	Concretização	P8 – “Tivemos que impor mesmo regras para a utilização das mãos, só poderiam pegar nelas em momentos em que fossem para responder”
	(N=3)	(N=1)	
	(UA=7)	(UA=1)	
Temas		Aspectos	P7 - “A maior parte deles conseguiram distinguir os bons toques dos maus toques, em ambas as turmas”
Trabalhados		Positivos	
(N=3)		(N=1)	
(UA=20)		(UA=1)	
		Aspectos	P7 – “Foi difícil obter a atenção, tanto dos alunos de 2º como de 4º ano, muito por conta das mãos”
		Negativos	P7 – “Com o quarto ano tive mesmo que retirar as mãos e arrumar”
		(N=3)	P8 – “Em relação à utilização das mãos, por um lado sentimos que foi um elemento bastante distrator”
		(UA=5)	P9 – “Sobretudo os mais velhos distraiam-se muito do que estávamos a fazer”

		P9 – “Por parte dos mais velhos, alguns levaram mais para a brincadeira e para o gozo, até porque já estão a entrar noutra fase, portanto foram reações normais”
Segredos Bons, Segredos Maus (N=3) (UA=13)	Concretização (N=3) (UA=4)	P7 – “Foi sobretudo desafiante que eles percebessem que não temos necessariamente que contar ao pai e à mãe”
		P9 – “Houve ali alguma dificuldade em perceberem que os segredos bons não têm mal, que têm uma boa finalidade”
		P7 – “No decorrer da atividade foram mais longe e sugeriram ligar para polícia ou falar com a professora”
		P8 - “Haviam crianças que ao início ficavam muito na dúvida, mas ao final todas concordavam naquilo que deveriam ou não contar”
	Aspetos Positivos (N=3) (UA=5)	P7 - “Foi muito bom no fim eles terem percebido que podem pedir ajuda também a pessoas fora da família”
		P8 – “No final todas souberam que havia casos em que deviam recorrer a um adulto de confiança, aos pais, aos professores, para contarem”
		P8 – “Eles perceberam rapidamente o que era um segredo mau”
		P8 – “Os exemplos estavam muito bons e permitiram que eles de facto percebessem”
		P9 – “Ver as ideias preconcebidas das crianças, também nos dá a nós enquanto técnicos um alerta”
	Aspetos Negativos	P8 – “Para alguns ainda era difícil perceber o que era um mau segredo”
		P7 - “Senti que havia ainda uma grande dificuldade em perceberem o que era um

(N=3)	"Mau segredo"
(UA=4)	P9 – “Senti que muitas das crianças acham que se for a mãe e o pai então é melhor guardar segredo, mesmo que não seja uma coisa assim tão boa (...)”
	P9 – “Houve ali alguma dificuldade em perceberem que os segredos bons não têm mal, que têm uma boa finalidade”
