



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Programa Girassol: Prevenção Primária do Abuso Sexual de Crianças no Contexto da Igreja Católica em Portugal, para Crianças dos Seis aos Nove Anos

Tatiana Filipa Pestana Pinto

Mestrado em, Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador:

Doutor Ricardo Barroso, Professor Associado,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Julho, 2025

Departamento de Psicologia

Programa Girassol: Prevenção Primária do Abuso Sexual de Crianças no Contexto da Igreja Católica em Portugal, para Crianças dos Seis aos Nove Anos

Tatiana Filipa Pestana Pinto

Mestrado em, Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador:

Doutor Ricardo Barroso, Professor Associado,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Julho, 2025

Agradecimentos

O final desta dissertação representa um percurso com muita dedicação e desafiante em diversos níveis, mas também o fim de um ciclo muito gratificante, do qual guardarei as melhores memórias. Contudo, não teria sido possível sem o apoio e a presença de várias pessoas a quem gostaria de agradecer.

Aos meus pais, que me ampararam em cada queda e me incentivaram todos os dias. Obrigada por me darem a oportunidade de seguir o meu caminho e por serem o meu maior apoio e conforto, sem nunca me deixarem desistir. Estiveram presentes em todos os momentos, nas lágrimas, no desespero, na frustração e nas conquistas. Sem vocês não seria possível ter chegado aqui. Espero que tenha conseguido cumprir o meu objetivo e vos ter deixado orgulhosos.

Ao meu mano que sempre me encorajou e me ajudou a acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Obrigada por me mostrares que a força e dedicação sempre estiveram aqui e por me ajudares a reencontrá-las.

Aos meus avós maternos, que sempre se mostraram orgulhosos de mim, mesmo quando o meu processo demorou mais do que o previsto, poder concluir esta etapa com a vossa presença é um sentimento inexplicável. Especialmente à *minha Avó*, o meu exemplo de força e amor, agradeço todo o cuidado, carinho e conforto que sempre me deste. *Aos meus avós paternos*, as estrelinhas aí em cima, espero ter correspondido às vossas expectativas e ser uma neta da qual se orgulhariam.

A toda a minha família, que, através de palavras ou gestos, se mostrou presente e orgulhosa ao longo de todo este processo, independentemente das dificuldades, o meu sincero obrigado.

Às Bidas, a família que a faculdade me deu, nunca saberei como vos agradecer, mas obrigada por serem um apoio incondicional, por partilharem comigo as angústias e tantos momentos inesquecíveis ao longo destes anos. Obrigada por me deixarei ser apenas eu e por me darem sempre segurança e amor. Para vocês irá sempre tudo e serão sempre uma parte de mim.

Às minhas amigas mais antigas, aquelas que acompanharam todo o meu percurso e que nunca deixaram de estar por perto, mesmo quando seguimos caminhos diferentes. Obrigada por me incentivarem e por alegrarem os meus dias mais cinzentos.

Aos que pisaram comigo o Campo Grande, de preto e branco, obrigada por todos os momentos vividos e por me mostrarem o que é ser e estar em Psicologia. Tornaram este percurso mais leve e cheio de histórias bonitas, ajudando-me a descobrir uma bonita versão de mim.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à *Professora Doutora Joana Alexandre* e ao *Professor Doutor Ricardo Barroso*, que me orientaram e acompanharam com sabedoria ao longo de um percurso tão exigente. Agradecer, também, ao *Grupo VITA* pela oportunidade e confiança depositadas em mim e à *Conferência Episcopal Portuguesa* pelo financiamento fundamental para a realização deste projeto. E um agradecimento especial aos *participantes deste estudo*, que disponibilizaram o seu tempo e contribuíram de forma crucial para que este trabalho fosse possível.

Resumo

O abuso sexual de crianças é uma das formas mais graves de violência, configurando um problema de saúde pública à escala global, com impactos profundos e duradouros na vida das vítimas. Apesar dos progressos ao nível da sensibilização e do enquadramento legal, os números permanecem preocupantes. Em Portugal, os recentes testemunhos de violência sexual no contexto da Igreja Católica acentuaram a urgência de investir em estratégias de prevenção eficazes e adequadas. O presente estudo centra-se na construção do Programa Girassol, um programa de prevenção primária de abuso sexual de crianças concebido especificamente para o contexto da Igreja Católica em Portugal, dirigido a crianças entre os seis e os nove anos. Os seus conteúdos abordam temas frequentemente integrados em programas de prevenção internacionais: Relações Saudáveis; Emoções; Corpo; Privacidade; Segredos; Estratégias da Pessoa Agressora; Internet; Escolhas Seguras; Comunicação; Pedir Ajuda. A sua elaboração seguiu uma metodologia participativa, em co-construção com professores de Educação Moral e Religiosa Católica (n = 5) e catequistas (n = 51), através de entrevistas individuais, questionários e grupos focais. Embora os resultados revelem uma apreciação globalmente positiva dos materiais, foram sugeridas alterações relativas à linguagem, aos elementos visuais e a conteúdos de temáticas específicas (e.g., Internet e Corpo). O modelo lógico final identifica as principais componentes do programa, que será integralmente disponibilizado em <https://grupovita.pt>. Esta investigação apresenta um contributo inovador no domínio da prevenção do abuso sexual de crianças, recomendando-se, em estudos futuros, a realização de pré-testes junto do público-alvo para aferir a adequação e eficácia dos conteúdos.

Palavras-chave: Abuso Sexual de Crianças; Igreja Católica em Portugal; Prevenção Primária ou Universal.

Códigos de Classificação APA:

2920 - Religion;

2956 - Childrearing & Child Care;

3365 - Promotion & Maintenance of Health & Wellness.

Abstract

Child sexual abuse is one of the most serious forms of violence and is a public health problem on a global scale, with profound and lasting impacts on the lives of victims. Despite progress in raising awareness and in the legal framework, the figures remain worrying. In Portugal, recent testimonies of sexual violence in the context of the Catholic Church have highlighted the urgency of investing in effective and appropriate prevention strategies. This study focuses on the construction of the *Girassol Program*, a primary prevention program for child sexual abuse designed specifically for the context of the Catholic Church in Portugal, aimed at children between the ages of six and nine. Its contents cover topics that are frequently included in international prevention programs: Healthy Relationships; Emotions; Body; Privacy; Secrets; Strategies of the Abuser; Internet; Safe Choices; Communication; Asking for Help. It was developed using a participatory methodology, co-constructed with teachers of Catholic Moral and Religious Education (n = 5) and catechists (n = 51), through individual interviews, questionnaires and focus groups. Although the results show an overall positive assessment of the materials, changes were suggested regarding language, visual elements and specific thematic content (e.g. Internet and Body). The final logic model identifies the main components of the program, which will be available at <https://grupovita.pt>. This research makes an innovative contribution to the prevention of child sexual abuse, and it is recommended that future studies carry out pre-tests with the target audience to assess the suitability and effectiveness of the content.

Keywords: Child Sexual Abuse; Catholic Church in Portugal; Primary or Universal Prevention.

APA's Classification Codes:

2920 - Religion;

2956 - Childrearing & Child Care;

3365 - Promotion & Maintenance of Health & Wellness.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Índice.....	xi
Introdução.....	1
Revisão da Literatura	3
2.1. Abuso Sexual de Crianças	3
2.2. Abuso Sexual de Crianças no Contexto da Igreja Católica	6
2.3. Enquadramento Histórico e Legal do Abuso Sexual de Crianças	8
2.4. O Processo de Grooming e as Características da Pessoa Agressora	9
2.5. Características das Vítimas e Impacto do Abuso Sexual	11
2.6. A Prevenção Primária ou Universal do Abuso Sexual de Crianças	12
2.6.1. Programas de Prevenção Primária.....	13
2.6.2. Eficácia dos Programas de Prevenção Primária ou Universal	17
2.7. Objetivos do Estudo.....	18
Construção do Programa	19
3.1. Importância da Co-Construção com Especialistas	19
3.2. Desenvolvimento Infantil (6 – 9 Anos de Idade)	19
3.3. O Programa Girassol: Promoção de Relações e Comportamentos de Autoproteção para Crianças entre os 6 e os 9 Anos de Idade, no Contexto da Igreja Católica em Portugal	22
Método	25
4.1. Fase 1	25
4.1.1. Participantes	25
4.1.2. Procedimento de Recolha.....	25
4.1.3. Instrumento.....	27

4.1.4. Procedimento de Análise.....	27
4.2. Fase 2.....	28
4.2.1. Participantes	28
4.2.2. Procedimento de Recolha.....	28
4.2.3. Instrumento.....	29
4.2.4. Procedimento de Análise.....	29
Resultados	31
5.1. Fase 1	31
5.2. Fase 2.....	36
Discussão.....	41
6.1. <i>Programa Girassol</i> – Versão Final para Aplicação	43
6.2. Limitações e Estudos Futuros.....	44
Referências Bibliográficas	47
Fontes	53
Anexos.....	55

CAPÍTULO 1

Introdução

Embora se reconheça que a violência contra crianças constitui, em geral, uma grave problemática de saúde pública à escala mundial, com impactos significativos nas vítimas e nos seus contextos familiares (OMS, 2021), o abuso sexual tem sido especialmente identificado como uma das formas mais severas e devastadoras de violência que afeta crianças e jovens (O’Leary et al. 2017). Esta gravidade decorre não apenas da sua elevada prevalência, que se tem mantido estável ao longo dos anos, mas também das profundas consequências que acarreta para o desenvolvimento infantil (e.g., Stoltenborgh et al., 2011; Thompson et al., 2022).

Considerando a especial vulnerabilidade inerente à infância (OMS, 2021), o abuso sexual tem repercussões multidimensionais, afetando de uma forma significativa os domínios psicológico, físico, sexual e social (Ferragut et al., 2023; Miller et al., 2007; Singh et al., 2014). Em Portugal, os dados disponíveis indicam uma prevalência significativa de situações de abuso sexual intrafamiliar (SSI, 2024, 2025), mantendo-se a maior percentagem de incidência entre os oito e os 13 anos (e.g., RASI 2024), embora se conheça igualmente a existência de casos em contextos extrafamiliares, perpetrados, também, por pessoas próximas das crianças (e.g., Sousa et al., 2024). Apesar dos avanços legislativos e da crescente sensibilização da sociedade em relação aos maus-tratos contra as crianças (Carvalho et al., 2024; Tomás & Fonseca, 2004), o abuso sexual continua a configurar-se como uma das formas mais graves e silenciosa de violência infantil devido a múltiplos fatores (e.g., incapacidade de reconhecer a situação como abuso, culpabilização; Collin-Vézina et al., 2015; Wood & Archbold, 2015). Neste sentido, contextos considerados tradicionalmente seguros, como a Igreja Católica, não estão isentos deste fenómeno, tendo-se tornado particularmente sensíveis com os relatos reunidos pela Comissão Independente (2023). Ou seja, considerando que nem sempre as vítimas conseguem revelar, seja por medo, culpa, vergonha ou ameaça pela pessoa agressora, ou por questões de desenvolvimento (e.g., vítimas com idades muito novas), e mesmo quando o fazem podem revelar anos mais tarde (Agulhas et al., 2025; McElvaney, 2015), torna-se evidente a importância da educação preventiva. Assim, a educação preventiva surge como um instrumento central no combate ao abuso sexual, assumindo não só uma função protetora imediata, ao dotar as crianças com competências de autoproteção, mas também uma função transformadora, ao promover culturas de responsabilização e intervenção precoce (Walsh et al., 2015).

A presente investigação procura responder a esta necessidade, especificamente no contexto da Igreja Católica em Portugal, colmatando, simultaneamente, a lacuna existente quanto à ausência de programas de prevenção de abuso sexual de crianças neste contexto em concreto, recorrendo a uma metodologia participativa e colaborativa, descrita oportunamente. Apesar dos dados indicarem que a prevalência de abuso sexual tende a aumentar com a idade, a intervenção precoce é fundamental. A escolha da população alvo (i.e., faixa etária anterior à idade de maior risco) foi sustentada pelo facto de a menor incidência de revelações em idades mais jovens poder refletir, não a inexistência de casos, mas a dificuldade em reconhecer e verbalizar situações de risco devido a fatores de desenvolvimento (Alaggia et al., 2019). Os conteúdos programáticos foram definidos com base na literatura e boas práticas já existentes, de modo a assegurar a sensibilidade cultural, a exequibilidade e a relevância pedagógica da intervenção.

O objetivo do presente estudo consiste em descrever e apresentar o Programa Girassol, um programa de prevenção, de cariz primário ou universal, do abuso sexual no contexto da Igreja Católica em Portugal, para crianças de 1º ciclo. Este programa tem como objetivos específicos promover comportamentos e competências de autoproteção nas crianças, bem como reforçar o seu conhecimento sobre estratégias de prevenção desta forma de violência.

Deste modo, a presente dissertação organiza-se em seis capítulos. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico onde é explorada a problemática do abuso sexual de crianças, a sua prevalência mundial e nacional, com especial foco no contexto da Igreja Católica em Portugal. São também abordadas as características das pessoas agressoras e das vítimas, bem como a importância da prevenção primária ou universal, as suas características e a sua eficácia. No final do capítulo são apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação. No terceiro capítulo, dedicado à construção do programa, é analisada a importância de construir recursos recorrendo a uma metodologia participativa e colaborativa. Seguidamente, o quarto capítulo apresenta a metodologia de investigação, organizada em duas fases, descrevendo os participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. O capítulo 5, também dividido em duas fases, apresenta os resultados analisados. Por fim, o último capítulo discute os resultados obtidos, a sua relevância para a construção do programa e propõe um modelo lógico final do programa. Este último capítulo inclui, ainda, as limitações do presente estudo e sugestões para possíveis investigações futuras.

CAPÍTULO 2

Revisão da Literatura

2.1. Abuso Sexual de Crianças

A violência contra as crianças, enquanto fenômeno transversal a todas as sociedades e presente em diferentes fases do seu crescimento, constitui uma das principais causas de desigualdade na saúde, no desenvolvimento e na justiça social, manifestando-se de múltiplas formas e representando um grave problema de saúde pública com consequências significativas para as vítimas e respectivas famílias (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021). Este comportamento é definido como o uso intencional da força física ou poder, em forma de ameaça ou concreta, contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, desenvolvimento deficiente ou privação (OMS, 1996 citado por Krug et al., 2002). Podendo, dependendo do seu tipo de natureza, existir violência física, sexual, psicológica e que envolve privação ou negligência (Krug et al., 2002). Uma vez que a infância é marcada por mudanças e processos a diversos níveis (i.e., neurológico, físico e emocional) muito relevantes para o desenvolvimento humano, a violência e outras práticas adversas podem ter impactos significativos, também, em diferentes áreas (OMS, 2021). Para efeitos do presente estudo, destaca-se a violência sexual, especificada como qualquer ato sexual ou tentativa do mesmo, comentários ou abordagens sexuais indesejadas, ou atos contra a sexualidade de alguém mediante coerção, independentemente da relação com a vítima ou do contexto em que ocorre (Krug et al., 2002). Entre os vários atos que configuram violência sexual, evidencia-se o abuso sexual de crianças (ASC) (Krug et al., 2002), marcado por características específicas que o tornam uma problemática relevante e que suscita particular atenção. Constata-se que, o abuso durante a infância, seja ele físico ou sexual, é considerado um problema de saúde pública devido, não só à sua prevalência e dimensão, mas também às consequências adversas que advém deste fenômeno (e.g., Lynas & Hawkins, 2017; Stoltenborgh et al., 2011; Thompson et al., 2022; Walsh et al., 2015, 2018). Segundo Finkelhor e colaboradores (2014), quando se abordam questões sobre os maus-tratos infantis, estatisticamente, uma das probabilidades constantemente mencionadas nos estudos é a de uma criança ser vítima de abuso sexual a um dado momento da sua infância, podendo ser

considerada uma das formas mais severas de violência contra as crianças e jovens (O’Leary et al., 2017).

Assim, é fundamental compreender melhor esta problemática, começando pela sua definição. Embora seja um fenómeno caracterizado de várias formas conforme os diferentes contextos e áreas existentes (Mathews & Collin-Vézina, 2019), a Organização Mundial da Saúde e a International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) (2006) conceptualizam o ASC como o envolvimento da criança numa atividade que a mesma não compreende na sua totalidade, ou para a qual não consiga consentir ou não está preparada em termos desenvolvimentais, violando assim as leis da sociedade. Evidenciando, ainda, o facto destas vítimas poderem ser abusadas sexualmente por alguém que esteja numa posição de responsabilidade, confiança ou poder sobre elas, seja em virtude da sua idade ou desenvolvimento. Apesar desta definição, em conformidade com a informação supracitada, Mathews e Collin-Vézina (2019) constataram que as divergentes definições resultaram em discrepâncias nas abordagens sobre quais são efetivamente os tipos de comportamentos caracterizados como abusivos e sobre questões relacionadas com o consentimento. Tal gera múltiplos problemas em diferentes áreas e, de forma a enfrentar essas inconsistências, foi desenvolvido, pelos mesmos autores, um modelo conceptual que destaca as diferentes características que definem o ASC. Assim, foram realçados quatro critérios categorizadores deste conceito: a idade da vítima, ou seja, envolve uma criança, com base nos critérios legais e desenvolvimentais; a falta de consentimento; a natureza sexual do ato, estando incluídos comportamentos com ou sem contacto físico; e o abuso de poder, onde são exploradas as vulnerabilidades da vítima, existindo uma relação assimétrica de poder, uma vez que a criança revela uma posição de desigualdade (i.e., desequilíbrio de poder, força física, responsabilidade e/ou confiança; Ferreira et al., 2022). Referente aos dois tipos de abuso mencionados, o abuso que envolve contacto físico é evidenciado por atos que incluem toques, carícias, masturbação, tocar, sem os genitais, ou roçar os mesmos noutra pessoa (i.e., *frottage*), contacto oral com os genitais, penetração vaginal ou anal através do pénis, dedos ou outros objetos. Já os atos que não envolvem esse contacto, abrangem a produção de comentários sexuais, obtenção de prazer através da observação de práticas sexuais e íntimas de outras pessoas (i.e., *voyeurismo*), o exibicionismo e a exposição da criança a pornografia ou elaboração da mesma (Putnam, 2003; Walsh et al., 2015). Para além destas práticas, destacam-se, ainda, os abusos por meios eletrónicos, que se têm demonstrado mais expressivos, nomeadamente nas novas gerações, através de resultados manifestados em estudos (Ferragut et al., 2022; Finkelhor et al., 2022), devido à evolução e utilização da tecnologia.

Este fenómeno caracteriza-se como um problema mundialmente explorado, afetando qualquer criança, independentemente da sua idade, estatuto social, etnia ou género (Ferreira et al., 2022). Contudo, e antes de abordar alguns resultados em relação à prevalência desta problemática, importa realçar que, de acordo com Ferragut e colaboradores (2023), existem inúmeros estudos que investigam este fenómeno e a sua predominância e reportam resultados ligeiramente distintos devido aos diferentes conceitos e metodologias que utilizam (i.e., forma de recolha de dados, definição do constructo, instrumentos aplicados e amostras utilizadas). Para além disso, estes valores conferem alguma subjetividade, uma vez que podem não corresponder à realidade dos casos existentes de ASC. Isto porque, como descrito na investigação de Alaggia e colaboradores (2019), que analisaram um conjunto de estudos focados nas questões relacionadas com a revelação do abuso em diferentes fases da vida, entre os anos 2000 e 2016, geralmente, a revelação deste tipo de acontecimentos ocorre conforme as crianças se vão tornando mais velhas, reportando apenas na idade adulta, e, mesmo quando expõem durante a infância, o período de tempo após o sucedido é significativo (McElvaney, 2015). Sendo que este crescimento está associado ao desenvolvimento contínuo da criança, onde vai adquirindo maior independência e capacidade de compreender o abuso sexual como uma forma de vitimização (Alaggia et al., 2019). Posto isto, estimar a prevalência desta temática torna-se desafiante, pois muitas crianças não denunciam o abuso por não entenderem plenamente a situação, por não a reconhecerem como um crime (Wood & Archbold, 2015) e, por outro lado, por se culpabilizarem de tal situação ou como forma de se protegerem (Collin-Vézina et al., 2015). Adicionalmente a estes fatores, estão outras barreiras relacionadas com as relações e normas culturais e sociais, nomeadamente, a violência e disfunção familiar, a estigmatização, os rótulos e estereótipos em relação às vítimas, falta de redes de suporte e, ainda, o preconceito e relutância referente à sexualidade e ao diálogo sobre o sexo (Alaggia et al., 2019; Collin-Vézina et al., 2015).

Não obstante, tendo em conta a literatura e os estudos desenvolvidos, estima-se que, globalmente, cerca de 11,8% das crianças já foram vítimas de ASC (Stoltenborgh et al., 2011). Mais detalhadamente, verifica-se que as mulheres reportam mais casos deste tipo de abuso comparativamente aos homens, estimando-se, aproximadamente, um valor entre os 20% de casos de vítimas do sexo feminino e 8% de vítimas do sexo masculino, apesar desta percentagem variar em função dos estudos feitos (Pereda et al., 2009; Stoltenborgh et al., 2011). As diferenças, entre ambos os sexos, em continentes como a América do Norte, a Ásia e a Europa vão de encontro ao panorama mundial, apresentando sempre valores mais elevados entre as mulheres em relação aos homens (Moody et al., 2018).

Apesar dos indicadores europeus, comparativamente a outros dados, demonstrarem-se menos elevados, suscitam, igualmente, alguma preocupação e, tendo em conta o quadro mundial, é relevante explorar o panorama nacional e qual o seu prevalectimento neste contexto. Observando os dados referentes às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Portugal, no ano de 2023, por exemplo, foram comunicadas, do total de 58 281, cerca de 1262 situações de perigo categorizadas como abuso sexual, representando, assim, cerca de 2,3% das mesmas, demonstrando um aumento de 0,3% em comparação com o ano de 2022 (CNPDP CJ, 2024). Adicionalmente, e segundo os dados mais recentes do Relatório Anual Segurança Interna [IASI] (Sistema de Segurança Interna [SSI], 2024, 2025), no que concerne aos crimes sexuais, foi aferido que uma grande parte dos inquéritos se relacionam com os crimes de ASC, contando com um valor de 39,5% no ano de 2023 e 38% no ano seguinte, seguindo os crimes de violação e pornografia de menores. Em relação ao ASC, as vítimas tinham idades compreendidas entre os oito e os 13 anos, prevalecendo o contexto familiar como ambiente em que a vítima e a pessoa agressora se relacionavam, sendo este perpetrado principalmente por indivíduos do sexo masculino sobre o sexo feminino (SSI, 2024, 2025).

2.2. Abuso Sexual de Crianças no Contexto da Igreja Católica

Apesar desta preponderância e dos preconceitos existentes no que toca aos contextos onde este crime se sucede, o ASC pode acontecer em diferentes ambientes, podendo ser classificado como abuso intrafamiliar (IF) e extrafamiliar (EF), sendo estes diferenciados pelo tipo de pessoa agressora (Loinaz Calvo et al., 2019). O abuso IF envolve um perpetrador que tem uma relação familiar com a vítima, ou seja, pessoas com proximidade das mesmas, nomeadamente, progenitores, outros familiares de sangue e padrastos ou madrastas (Fischer & McDonald, 1998). Já em situações de abuso EF estão envolvidas pessoas agressoras fora do núcleo familiar, podendo tratar-se de desconhecidas ou que fazem parte da vida e rotina das vítimas (e.g., professores, amigos, pessoas que representam autoridade, trabalhadores de cuidados infantis, vizinhos; Fischer & McDonald, 1998; Loinaz Calvo et al., 2019; Sousa et al., 2024). Considerando o facto desta problemática poder ocorrer em diversos ambientes e envolventes, recentemente destacou-se o contexto da religião como alvo de investigação, designadamente a Igreja Católica Portuguesa.

Em 2019, foi publicada uma carta apostólica redigida pelo Papa Francisco, “*Vos estis lux mundi*”, com o intuito de estabelecer algumas estratégias, medidas e procedimentos para enfrentar os casos de abuso sexual expostos no contexto eclesial, objetivando uma maior

responsabilidade no que concerne à proteção das vítimas (Francisco, 2019). Neste documento é declarada a criação de “um ou mais sistemas estáveis e facilmente acessíveis ao público para apresentar as assinalações, inclusive através da instituição duma peculiar repartição eclesiástica” (Francisco, 2019, Art.2, § 1) estabelecidos nas comissões diocesanas, de modo a facilitar as denúncias e a proteção das crianças, jovens e adultos vulneráveis, bem como orientar a prevenção, através de especialistas (Agência Ecclesia, 2021). Neste sentido, a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), tem, então, como função, supervisionar e articular com as diferentes comissões. Posteriormente, no ano de 2021, após direções dadas pela CEP, foi criada a Comissão Independente para o Estudo dos Abusos Sexuais de crianças na Igreja Católica Portuguesa, denominada em diante apenas por Comissão Independente, que visava compreender a temática dos abusos sexuais de crianças à luz da Igreja Católica, entre 1950 e 2022, e desenvolver intervenções preventivas (Comissão Independente, 2023). Após cerca de um ano de trabalho, a Comissão independente revelou o testemunho de 512 vítimas do crime de abuso sexual, sendo a maioria delas do sexo masculino (52,2%). A maior parte dos abusos ocorreu entre os 10 e os 14 anos de idade, apesar das raparigas apresentaram uma média de idade superior relativamente à dos rapazes (Comissão Independente, 2023). Após a realização desta investigação manifestou-se a necessidade de estabelecer uma entidade que acompanhasse e prevenisse as situações documentadas, no sentido de intervir de uma forma sistemática (Agulhas et al., 2023). Consequentemente, foi criado o Grupo VITA com a finalidade de estruturar respostas consolidadas, assim como capacitar elementos e construir recursos e procedimentos essenciais para a prevenção (Agulhas et al., 2023). Por meio do Grupo VITA, foram identificadas cerca de 105 vítimas em aproximadamente um ano, através de chamadas telefónicas, preenchimento de formulários online ou contacto via e-mail. Após o primeiro contacto, foram realizados atendimentos para coletar dados relevantes e aprimorar o acompanhamento, sendo que os dados posteriormente apresentados referem-se a 58 vítimas (Agulhas et al., 2024). Quando se sucedeu o primeiro episódio de abuso, as idades das vítimas variavam entre os cinco e 25 anos, com maior incidência aos 11 anos (Agulhas et al., 2024), sendo que este perfil difere dos dados coletados nos primeiros seis meses de funcionamento do Grupo VITA, onde, em relação a 39 vítimas, a idade prevalente dos primeiros incidentes foi de sete anos (Agulhas et al., 2023). Em contrapartida, um dado consistente entre ambos os períodos foi a predominância de vítimas e agressores do sexo masculino (60,3% e 98,3%; Agulhas et al., 2024). Com um ano e meio de atividades, o Grupo VITA continuou a identificar testemunhos, totalizando 118 vítimas, sendo que os principais indicadores se mantêm estáveis. Ou seja, entre as 62 vítimas caracterizadas, observou-se um predomínio do sexo masculino, tanto nas vítimas

(59,7%) como nos agressores (98,4%), sendo que a faixa etária mais comum do momento do primeiro episódio de violência se encontra entre os 10 e os 11 anos (Aguilhas et al., 2025).

2.3. Enquadramento Histórico e Legal do Abuso Sexual de Crianças

Apesar da dimensão e do impacto desta problemática, tendo em conta o contexto histórico e legal, apenas a partir dos últimos anos do século XVIII e daí em diante, embora tenha sido um processo moroso, os maus-tratos, na sua generalidade, perpetrados sob as crianças e jovens, e a consequente conscientização dos mesmos impulsionou os Estados a envolverem-se e a intervir na vida das crianças e nas suas respetivas famílias, de modo a proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida (Vilarinho, 2000 citado por Tomás & Fonseca, 2004). Neste seguimento, os finais do século seguinte, em Portugal, foram anos fundamentais para as crianças e jovens no que toca à sua proteção e promoção de bem-estar, bem como à defesa dos seus direitos, uma vez que, antes disso, não existia uma consciência social sobre estes indivíduos (Carvalho et al., 2024; Tomás & Fonseca, 2004).

Esta sensibilização foi também estimulada pela elaboração de um documento designado de Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), criado em 1989, de autoria das Nações Unidas, onde foram estabelecidas múltiplas estratégias e medidas para assegurar e defender os direitos das crianças e jovens, consciencializando a sociedade para os problemas e os direitos dos mesmos (Tomás & Fonseca, 2004). Este documento baseia-se, essencialmente, em quatro eixos, que fundamentam os direitos subsequentemente originados: a não discriminação; o interesse superior da criança; a sobrevivência e o desenvolvimento; e a liberdade e a participação (Albuquerque et al., 2014). São, então, declarados neste documento 54 artigos que objetivam um desenvolvimento equilibrado e saudável das crianças e jovens e que recaem sobre os princípios supracitados (Albuquerque et al., 2014; Carvalho et al., 2024), estando representada, entre eles, a problemática discutida ao longo da presente dissertação (Art. 19º, CDC). A CDC foi, de certa forma, segundo Bastos e Viegas (2007 citado por Carvalho et al., 2024), considerada como o instrumento internacionalmente mais reconhecido, validado e completo, que perspetiva integrar os direitos humanos imprescindíveis como membros da sociedade a esta população alvo vulnerável, respeitando sempre a sua dignidade. De uma forma geral, os instrumentos internacionais de proteção da infância contra o abuso são referências importantes para sensibilizar o mundo, orientar práticas e exigir direitos, apesar de enfrentar desafios sociais e políticos dependendo de cada contexto, devendo considerar-se as suas especificidades (Albuquerque et al., 2014). Consequentemente estes problemas, que

representam uma ameaça e afetam a vida das crianças e dos jovens (e.g., pobreza, trabalho infantil, abuso das crianças e dos seus direitos; Carvalho, 2002 citado por Carvalho et al., 2024), passaram a ter uma maior atenção por parte da sociedade no geral e, igualmente, pelo estado e pelas instituições que trabalhavam no sentido de as proteger, uma vez que foram sendo criados documentos, estratégias, políticas e leis com o objetivo de prevenir e proteger as crianças e jovens.

Assim, em Portugal, definido pelo Código Penal, o ASC é considerado um crime e, consequentemente, punido por lei como previsto pelo Decreto de Lei nº48/95 de 15 de março, na sua versão consolidada (Diário da República, 2025). É constituído como um crime contra a autodeterminação sexual (artigos 171º ao 176º- Cº), uma vez que estes se tratam de crimes sexuais cometidos contra crianças com menos de 14 anos de idade, que não têm a capacidade para prestar o seu consentimento informado devido a questões desenvolvimentais, contrastando os crimes contra a liberdade sexual.

2.4. O Processo de Grooming e as Características da Pessoa Agressora

Como supramencionado, existe alguma relutância e dificuldade por parte das crianças em reportar e denunciar quando são vítimas de abuso sexual devido a determinadas barreiras que impedem ou prolongam a deteção de casos (Spraitz & Bowen, 2021), designadamente, a manifestação de comportamentos de aliciamento sexual (*sexual grooming*). O aliciamento é descrito como um processo de manipulação utilizado pelas pessoas agressoras para facilitar o abuso sexual e impedir a sua revelação. Este processo envolve a criação de um ambiente favorável à pessoa agressora, manipulando não apenas a criança, mas também os adultos ao seu redor, de forma a garantir o acesso, obter cooperação e assegurar o sigilo (Craven et al., 2006).

Os comportamentos desta natureza não são facilmente detetados, uma vez que se assemelham às interações habituais, tidas como normativas, entre adultos e crianças, aquilo que distingue estas duas abordagens é a motivação e intenção das práticas adquiridas, sendo criadas situações e ambientes pelas pessoas agressoras onde os mesmos possam consumir tal ato (Bennett & O'Donohue, 2014; Craven et al., 2006; Jeglic et al., 2023). Esta similaridade faz com que o aliciamento apenas se torne mais perceptível e fácil de identificar após o crime ter sido cometido e, tais constatações, reforçam a necessidade de compreender este processo e identificar os comportamentos que o caracterizam, de forma a prevenir precocemente o ASC (Craven et al., 2006). O modelo de Winters e Jeglic (2017) propõe quais as etapas que constituem este processo, englobando cinco fases, sequencialmente: identificar e seleccionar a

vítima; estabelecer proximidade com a vítima e isolá-la; criar um vínculo de confiança entre a pessoa agressora e a criança e também com pessoas do seu círculo mais próximo; dessensibilizar a vítima, expondo-o gradualmente a conteúdos e/ou interações de teor sexual e contacto físico, com o intuito de reduzir a sua resistência; implementar táticas e estratégias para manter o controlo sobre a vítima, possibilitando novos abusos e impedindo que a situação seja revelada (Winters et al., 2020; Winters et al., 2022b). A par disso, ao longo de todo o processo, a pessoa agressora mantém uma aparência de alguém simpático, agradável e prestável (van Dam, 2001 citado por Craven et al., 2006), de forma a não afastar a vítima e a estabelecer uma relação com a mesma e com quem a rodeia. Com a evolução a nível tecnológico e o tempo dedicado a atividades online, o processo de aliciamento acontece, igualmente, através da Internet. Estes contactos são facilitados através de diversas plataformas online (e.g., redes sociais, salas de chat, ambientes de jogo), sendo que, tal como acontece fisicamente, as pessoas agressoras contactam as crianças para fins sexuais e estabelecem uma ligação emocional com o intuito de adquirir uma relação de confiança (Milovidov, 2017). Desta forma, frequentemente, as pessoas agressoras passam-se por pessoas da mesma idade que a vítima e utilizam chats ou jogos online focados nos interesses desse público, desempenhando, ainda, o papel de confidente, e oferecem presentes ou usam elogios com o intuito de seduzir e isolar a vítima. Estes procuram explorar sexualmente as vítimas, persuadindo-as a participar em atividades sexuais online, tais como, conversas de cariz sexual ou envio de fotos e vídeos, porém, através destas interações, os aliciadores podem solicitar encontros com a vítima (Milovidov, 2017).

Contudo, o aliciamento no ASC pode variar conforme as características da pessoa agressora e da vítima, bem como depende de fatores contextuais (Kaufman et al., 2006 citado por Winters et al., 2020). No contexto eclesial, esse processo contribui, também, para a ocultação dos casos, pois gera sentimentos como confiança, segurança ou, até, medo na vítima (Spraitz & Bowen, 2021). O clero pode recorrer à manipulação espiritual, explorando a sua autoridade religiosa para coagir e intimidar (Farrel & Taylor, 2000; Spratiz & Bowen, 2021). A posição privilegiada dos membros do clero facilita tanto o acesso às crianças quanto a conquista da confiança das suas famílias, constituindo uma etapa crucial no aliciamento, que se inicia com o uso da autoridade para se aproximar das vítimas e dos seus cuidadores (Spraitz & Bowen, 2021; Spraitz et al., 2018; Winters et al., 2022a). Numa fase de consolidação da relação, as pessoas agressoras utilizam estratégias como a oferta de presentes e incentivos (e.g., álcool, drogas, favoritismo, viagens) para conquistar, gradualmente, a confiança das vítimas. Já na etapa de dessensibilização, como referido anteriormente, introduzem conversas de teor sexual e contactos físicos progressivos (Winters et al., 2022a). Estes dados confirmam o uso de

estratégias de aliciamento pelo clero, adaptadas ao seu papel institucional, contudo, enquanto noutros contextos a vulnerabilidade da vítima pode ser influenciada pela falta de supervisão, por exemplo, no contexto eclesial, a acessibilidade às crianças já é facilitada, pois existem fatores que permitem essa aproximação sem restrições (Winters et al., 2022a). Embora existam características comuns a várias situações de abuso, quando a pessoa agressora é um elemento do clero surgem particularidades traumáticas que devem influenciar a percepção do ocorrido e o apoio psicológico à vítima (Farrel & Taylor, 2000).

2.5. Características das Vítimas e Impacto do Abuso Sexual

Se, por um lado, é importante falar sobre as pessoas agressoras de ASC e como se comportam, por outro lado, não menos relevante, também é necessário compreender quais as características das vítimas de tal crime, bem como o impacto que este acontecimento tem nas suas vidas a curto e a longo prazo. Apesar de não existir um perfil específico das vítimas de ASC, entre algumas características que, geralmente as mesmas apresentam, podemos realçar, segundo a literatura, vulnerabilidades psicológicas que são identificadas pelas pessoas agressoras, tais como, a baixa autoestima, falta de confiança, inocência (Elliott et al., 1995), e carência emocional e afetiva (Finkelhor, 1984 citado por Olson et al., 2007). Para além destas características individuais, alguns fatores familiares podem aumentar o risco ou suscetibilidade das crianças se tornaram vítimas de abuso sexual. Exemplo destes incluem práticas (e.g., falta de supervisão parental) causadas pela dependência de substâncias, problemas emocionais ou mentais, conflitos conjugais, violência doméstica e negligência (Olson et al., 2007). Isto significa que, crianças com este conjunto de características encontram-se, frequentemente, mais isoladas e padecem de atenção, podendo estar mais suscetíveis a situações de abuso, não compreendendo alguns sinais, o que pode diminuir, conseqüentemente, a probabilidade de denunciarem tais circunstâncias (Olson et al., 2007; Winters & Jeglic, 2017).

Este pode ser considerado um dos eventos mais traumáticos que pode ocorrer durante a infância, tendo, como resultado, influência e efeitos adversos a diferentes níveis ao longo da vida das vítimas (i.e., saúde psicológica, física, sexual e social, nomeadamente, comportamental e interpessoal) (Ferragut et al., 2023; Miller et al., 2007; Singh et al., 2014). Deste modo, das múltiplas consequências que advém deste tipo de trauma, pode observar-se nas vítimas de ASC comportamentos sexuais de risco, gravidez na adolescência, risco de re-vitimização e disfunção sexual, problemas no desempenho escolar, consumo excessivo de substâncias e álcool, comportamentos desafiantes e delinquentes, atividade criminosa, perturbações alimentares,

ansiedade, depressão, baixa autoestima, comportamentos antissociais e problemas psiquiátricos (e.g., Elfreich et al., 2020; Ferguson et al., 2008; Lynas & Hawkins, 2017; Walsh et al., 2015).

No que toca a manifestações psicológicas, nomeadamente, a depressão, ansiedade, raiva, baixa autoestima, problemas relacionados com a sexualidade e perturbações cognitivas (e.g., problemas de concentração e dissociação), estas podem conduzir a outras complicações a nível comportamental e académico, físico, como doenças sexualmente transmissíveis, e interpessoal (e.g., agressividade e retração social) (Wurtele, 2009). A par disto, a repercussão das consequências mencionadas é agravada por fatores como a idade da vítima aquando do início do abuso, a relação com a pessoa agressora e a frequência, duração e severidade das situações do abuso (Putnam, 2003), além da revelação tardia, que pode retardar o acesso ao suporte necessário, aumentando a probabilidade de os efeitos negativos prolongarem e se tornarem permanentes (Ferragut et al., 2023).

2.6. A Prevenção Primária ou Universal do Abuso Sexual de Crianças

Dada a proporção desta problemática a diversos níveis, é essencial o desenvolvimento e a promoção de ações que ajudem a prevenir este tipo de maus-tratos. Tal como descrito por Knack e colaboradores (2019), estas iniciativas são eficazes quando envolvem intervenções primárias, secundárias e terciárias. Ou seja, neste contexto em específico, a eficiência de uma abordagem de prevenção implica ações que visam comportamentos que antecedem e procedem a ocorrência de danos sexuais e que se destinam a diferentes amostras e alvos, designadamente, pessoas agressoras, vítimas, situações e comunidades (McCartan et al., 2018). Contudo, na presente dissertação, a construção do programa foca-se na prevenção primária, uma vez que é um tipo de intervenção onde estão incluídas práticas e abordagens mais amplas direcionadas e construídas para o público geral, implementadas precocemente de forma a evitar a perpetração ou vitimização inicial (Knack et al., 2019; McCartan et al., 2018).

A educação para a prevenção de ASC visa, numa maior escala, impedir que as crianças sejam vítimas e garantir que, em caso de abuso, os adultos respondem de forma rápida e eficaz para as proteger e minimizar os possíveis danos (Walsh et al., 2015). Tem, também, como finalidade o impedimento de condutas desviantes e a identificação do problema de forma prévia, evitando que, mais tarde, os jovens ou adultos adotem comportamentos sexuais prejudiciais (Laws, 2000), sendo esta uma vertente igualmente importante no que se refere à prevenção de ASC. Em termos práticos, de forma a alcançar estes objetivos, a prevenção universal foca-se no aumento de competências e comportamentos de autoproteção, bem como

de conhecimentos que são relevantes para que as crianças e jovens se protejam de possíveis situações, sabendo distinguir quando estas são abusivas (Walsh et al., 2015; Wurtele, 2009).

2.6.1. Programas de Prevenção Primária

Diferentes estudos analisaram alguns programas de prevenção de ASC, aplicados em ambientes escolares, sendo possível aferir que existem algumas características comuns entre eles. Geralmente, este tipo de programas psicoeducativos abrangem diversas componentes relacionadas com tópicos relativos às regras de segurança e prevenção (e.g., identificação de partes privadas do corpo, distinção de toques apropriados e inapropriados, diferenciação dos tipos de segredos, a quem e como obter ajuda e a reivindicação dos seus direitos; Hawkins, 2013 citado por Lynas & Hawkins, 2017; Walsh et al., 2016; Walsh et al., 2018), considerando, assim, que ensinam às crianças conhecimentos e competências em matéria de segurança pessoal (Wurtele & Miller-Perrin, 2017). Walsh e colaboradores, em 2018, incluíram no seu estudo cerca de 24 ensaios relativos a intervenções centradas na prevenção de ASC, tendo sido identificados cerca de 15 programas destinados a crianças em idade escolar, com o objetivo de ensinar conhecimentos sobre abuso sexual, conceitos de prevenção e comportamentos e competências de autoproteção. A Tabela 2.1, adaptada do trabalho realizado pelos autores, inclui alguns desses ensaios e programas, bem como quais os conteúdos trabalhados nas intervenções, segundo a interpretação dos mesmos, representado, no geral, os tópicos referidos anteriormente.

Tabela 2.1.*Componentes de Programas Escolares de Prevenção do Abuso sexual de Crianças*

Programas e Autores ^a	Conteúdos/Tópicos									
	Corpo	Toques	Segredos	Dizer “Não”	Regras de Segurança	Emoções e Sentimentos	Pedir Ajuda	Pessoa Agressora	Outros	
<i>Good Secrets, Bad Secrets (citation not reported) - Snyder (1986)</i>		x			x		x		x	
<i>Body Safety Training (Wurtele & Miller-Perrin, 1986) - Wurtele et al. (1986)</i>	x	x		x			x		x	
<i>Good Touch-Bad Touch program (no citation) – Harvey et al. (1988)</i>		x		x	x	x	x	x	x	
<i>Good Touches/ Bad Touches: A Program to Prevent Child Sexual Abuse (Mental Health Association of Westchester Country, 1984) – Crowley (1989)</i>	x	x	x	x		x	x			
<i>Red Flag/ Green Flag program (Williams, 1980) – Kolko et al. (1989)</i>		x		x	x		x		x	
<i>Stop, tell someone, own your body, protect yourself – Blumberg et al. (1991)</i>	x	x	x		x	x			x	
<i>Child Abuse Primary Prevention Program (CAPP) - Blumberg et al. (1991)</i>		x	x	x	x	x			x	

Programas e Autores ^a	Conteúdos/Tópicos										
	Corpo	Toques	Segredos	Dizer “Não”	Regras de Segurança	Emoções e Sentimentos	Pedir Ajuda	Pessoa Agressora	Outros		
<i>Adaptation of feeling yes, feeling no (National Film Board of Canada, 1985) + sexual abuse prevention curriculum for children + homework handouts – Hazzard et al. (1991)</i>		x		x		x	x			x	
<i>The Safe Child Program (S. Kaizer, 1991) – S. Kaizer (1991)</i>	x	x	x	x		x	x			x	
<i>Project TRUST (Anderson, Morris & Robins, 1990) – Oldfield et al. (1996)</i>		x		x				x			
<i>Who Do You Tell program (Calgary Sexual Assault Centre, 1983) – Tutty (1997)</i>		x		x				x		x	
<i>Behavioral Skills Training Program (Wurtele, 1990) - Lee & Tang (1998)</i>	x	x			x	x		x			
<i>ESPACE child sexual abuse prevention program, adapted from CAPP (Cooper, 1991) - Hébert et al. (2001)</i>							x			x	
<i>Child abuse prevention curriculum modified from an existing curriculum (tittle not reported) - Dake et al. (2003)</i>			x		x	x	x			x	
<i>LIVE: a live performance of a theatre play entitled (No) Child’s Play - Krahé & Knappert (2009)</i>			x				x			x	

Programas e Autores ^a	Conteúdos/Tópicos										
	Corpo	Toques	Segredos	Dizer “Não”	Regras de Segurança	Emoções e Sentimentos	Pedir Ajuda	Pessoa Agressora	Outros		
<i>ESCPE child sexual abuse prevention program, French adaptation of the CAPP workshop (Cooper, 1991) – Daigneault et al. (2012)</i>							x			x	
<i>Preventing child sexual abuse psychoeducational training program based on the Good/Bad Touch program (Childhelp, 2011) adapted for the Turkish culture - ÇeÇen-Eroğul & Kaf Hasirci (2013)</i>	x	x	x	x	x	x	x				

^a Os programas e os autores dos respetivos ou dos ensaios, encontram-se organizados por ordem cronológica.

Nota. Tabela adaptada das páginas 40-45 de *School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis*, por Wa Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A., 2018, *Research on Social Work Practice* 28 (1), pp.33-55. Copyright 2018 by SAGE Publications.

De acordo com a meta-análise de Walsh e colaboradores (2016), estes temas são transmitidos através de alguns métodos de aprendizagem utilizados nos programas, nomeadamente, dramatização, modelação, reforço social, entre outros, e por diferentes formatos de apresentação (e.g., vídeo, livros de exercícios, histórias, jogos). Sendo que, também realçado pelos mesmos autores, frequentemente os programas são constituídos por intervenções mais breves, variando entre um mínimo de uma sessão de 45 minutos e um máximo de oito sessões de 20 minutos. Como já foi referido, estes programas têm como finalidade reduzir a incidência de casos de ASC (Ferragut et al., 2023), contudo, mesmo que tal não se verifique, existem outros objetivos a ser atingidos, igualmente importantes, tais como, promover a revelação precoce destas situações por parte das vítimas, impedir consequentes efeitos negativos da vitimização como sentimentos de culpa e vergonha, reduzir o estigma, e capacitar pais, professores e outros membros da comunidade para a criação de ambientes mais seguros entre adultos, outras crianças e entidades que possam responder às necessidades das vítimas (Finkelhor, 2007; Hawkins, 2013 citado por Lynas & Hawkins, 2017). Importa salientar, também, que, com o objetivo de aumentar os conhecimentos e competências das crianças nesta área, tal não significa que as mesmas sejam de alguma forma responsáveis pelo abuso, já que a prevenção do ASC é uma responsabilidade partilhada que deve incluir, como supracitado, esforços dirigidos a diversos alvos (Walsh et al., 2015; Wurtele e Owens, 1997). As famílias devem ser envolvidas na prevenção, pois desempenham um papel protetor ao supervisionar, comunicar e apoiar os filhos e, além disso, ao promoverem bem-estar, autoestima e competências dos mesmos, ajudando a reduzir a vulnerabilidade ao abuso e a reforçar a capacidade de resposta e revelação em caso de ocorrência (Rudolph et al., 2018). Adicionalmente, é essencial educar e formar, para além dos cuidadores, os professores, e possíveis pessoas que irão ensinar estes conhecimentos, pois sem formação a prevenção de ASC torna-se um tabu, não sendo possível providenciá-la às crianças (Solehati et al., 2022).

2.6.2. Eficácia dos Programas de Prevenção Primária ou Universal

De forma a aceder e trabalhar eficazmente com uma maior amostra populacional, o ambiente escolar tem sido identificado como um meio natural para ensinar às crianças a importância desta temática, dado que a sua missão institucional passa por educar, informar e permite alcançar um grande número de crianças, independente das suas características socioeconómicas, com poucos custos (Wurtele, 2009; Wurtele & Miller-Perrin, 2017). Em conformidade com os propósitos destas intervenções, Walsh e colaboradores (2018), através da sua meta-análise,

concluíram que diversos programas educativos de prevenção de ASC se demonstraram eficazes no aumento de conhecimentos relativos a diversos comportamentos que podem auxiliar as crianças em idade escolar a evitar circunstâncias potencialmente perigosas.

Apesar de se considerar um resultado que necessita de pesquisa e acompanhamento, estes conhecimentos adquiridos pelas crianças que participam nos programas não parecem ficar comprometidos com o tempo (e.g., del Campo Sánchez & Sánchez, 2006; Walsh et al., 2015), demonstrando, assim, que as capacidades de autoproteção e, principalmente, a informação relativa ao ASC e à prevenção podem, efetivamente, ser aumentadas pela participação das crianças nestas ações (e.g., Ferragut et al., 2023; Fryda & Hulme, 2015; Lu et al., 2023; Walsh et al., 2018). Este aumento de conhecimentos relativos à prevenção de ASC, quando adequados, pode ter um impacto positivo pois, através de uma maior conscientização, as crianças estão mais capacitadas para distinguir situações de perigo e impedir que se tornem vítimas (Solehati et al., 2022). É, também, relevante sublinhar que, de um modo geral, de acordo com a análise de alguns programas e consequente avaliação, estas intervenções não parecem causar danos ou efeitos secundários negativos (e.g., medo, ansiedade, falsas alegações, generalização excessiva) aos indivíduos envolvidos, podendo, inclusive, originar repercussões positivas (e.g., melhor comunicação entre pais e filhos) (Walsh et al., 2018; Wurtele, 2009).

2.7. Objetivos do Estudo

Considerando a relevância da prevenção de cariz universal, após o supracitado, a presente dissertação tem como principal objetivo a construção de um programa de prevenção primária do ASC, no contexto da Igreja Católica em Portugal, para crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos de idade - o *Programa Girassol*.

Tem como objetivos específicos: a promoção de comportamentos saudáveis e de autoproteção; a aquisição de conhecimentos focados nas relações (saudáveis e abusivas), nas emoções, nos toques (adequados e não adequados), na pertença do corpo, nos segredos (seguros e não seguros), nas estratégias da pessoa agressora, na internet e os seus perigos, nas escolhas informadas e seguras, na comunicação assertiva e nos pedidos de ajuda.

Construção do Programa

3.1. Importância da Co-Construção com Especialistas

Tendo em conta as informações mencionadas ao longo do capítulo anterior, reúnem-se algumas características e condições para o desenvolvimento de um programa. Contudo, este é um processo que engloba diversas etapas, e de forma a ajustar os materiais que constituem um programa, para além da realização de pré-testes com a população-alvo, mostra-se relevante, ao longo da sua construção, considerar a opinião de peritos que podem fornecer sugestões valiosas para aprimorar os instrumentos. As suas perspetivas asseguram que os conteúdos são adequados e eficazes para o grupo-alvo, permitindo que questões como a linguagem, ilustrações ou relativas à mensagem a ser transmitida sejam adaptadas e coesas (Flanagan et al., s.d.). Na conceção dos conteúdos que integram um programa, é natural recorrer a recursos criativos, sendo que a principal tarefa de indivíduos que colaboram neste processo é verificar se os produtos finais incorporam devidamente os seus fundamentos teóricos (Ruiter et al., 2013).

Neste sentido, os especialistas (i.e., indivíduos com especial conhecimento numa determinada área) mostram-se pertinentes, uma vez que detêm conhecimentos e experiências que enriquecem os conteúdos desenvolvidos no programa, conferindo ao mesmo uma maior clareza e coerência de acordo com o contexto para o qual está a ser desenvolvido. No contexto eclesial, este envolvimento é fulcral dada a inexistência, até hoje, de programas desenvolvidos no âmbito da prevenção do ASC e da necessidade de compreender algumas questões do foro religioso com o intuito de construir um programa relevante, adequado e enquadrado neste ambiente.

3.2. Desenvolvimento Infantil (6 – 9 Anos de Idade)

Os valores explorados e citados anteriormente, tanto a nível nacional como, especificamente, relativos ao contexto católico em Portugal, demonstram que a prevalência de vítimas de ASC se encontra em idades compreendidas entre os oito e os 13 anos, havendo maior incidência em determinadas idades (e.g., Agulhas et al., 2023; Agulhas et al., 2024; Comissão Independente, 2023; SSI, 2024;2025). Contudo, apesar destes resultados, segundo Alaggia e colaboradores (2019), uma das barreiras relativas à revelação de situações de abuso está relacionada com a

idade das crianças, tendo sido demonstrado que, quanto mais novas são as vítimas, menor será a probabilidade de as mesmas denunciarem e revelarem o abuso. O baixo número de relatos de abuso em idades mais precoces pode, então, não refletir, efetivamente, numa menor incidência, resultando, possivelmente, de uma incapacidade, no âmbito do desenvolvimento, de compreender ou verbalizar situações de abuso vividas nessa fase (Alaggia et al., 2019). Ou seja, esta inadequação a nível cognitivo e consequente repressão dessas experiências pode contribuir para a subnotificação dos casos sucedidos na infância, potenciando uma realidade pouco representativa. Tal torna evidente a importância de intervir de forma preventiva junto das crianças antes da entrada numa fase de risco mais elevado. Importa realçar, contudo, que a literatura também destaca que crianças mais novas, em comparação com as mais velhas, podem enfrentar algumas dificuldades na compreensão de alguns conceitos relativos à prevenção do ASC (Tutty, 2000). Em amostras com crianças do primeiro ao sexto ano, a literatura identificou desafios especialmente em temas como a distinção entre estranhos e conhecidos e a recusa a figuras de autoridade. Adicionalmente, observou-se um progresso limitado na aprendizagem e assimilação de conceitos-chaves fundamentais na prevenção, nomeadamente o reconhecimento das diferentes pessoas agressoras (i.e., familiares), ou questões relativas à assertividade, designadamente, o seu direito em expressar desconforto ou recusar o envolvimento em situações inadequadas (Tutty, 2000).

Todavia, esta faixa etária pode, também, representar um período oportuno e fundamental em termos pedagógicos, sendo relevante compreender como se procede o desenvolvimento das crianças neste intervalo de tempo de forma a construir um programa adequado a nível desenvolvimental. A nível cognitivo, Piaget (1976), através da sua teoria do desenvolvimento cognitivo, considera que as crianças entre estas idades se encontram numa transição entre dois estádios, uma vez que crianças mais novas ainda podem apresentar características relacionadas com o estágio pré-operacional, mas a maioria já se encontra no estágio operacional concreto. No primeiro estágio, referente ao desenvolvimento de crianças entre os dois e os sete anos, aproximadamente, pode destacar-se, por motivos de relevância, características como a existência de pensamentos transdutivos, falhando na compreensão do conceito de causalidade, o egocentrismo, o funcionamento simbólico (i.e., utilização de símbolos na comunicação), habilidade de se focar num único aspeto de uma situação, a irreversibilidade e a curiosidade (Rabindran & Madanagopal, 2020). Já no estágio operacional concreto, as crianças por volta dos sete e os 12 anos, desenvolvem a capacidade de pensar de forma lógica, uma vez que conseguem considerar diversos aspetos de uma só situação, apesar de ainda demonstrarem algumas limitações, focando-se maioritariamente às situações reais, tendo dificuldade no

pensamento abstrato (Papalia et al., 2006). Adicionalmente, a noção de egocentrismo diminui e existe uma maior compreensão da noção de causalidade, raciocínio indutivo e dedutivo, sendo este desenvolvimento acompanhado, também, pela evolução das habilidades linguísticas, ou seja, as crianças demonstram uma melhor capacidade de interpretação da comunicação oral e escrita e conseguem exprimir-se com maior facilidade (Papalia et al., 2006). Assim, durante estas duas fases de desenvolvimento pode observar-se a evolução de um processo de transição, passando de uma forte centralização subjetiva em todas as áreas (i.e., cognitiva, lúdica, afetiva, social e moral) para uma progressiva capacidade de descentração, sendo esta progressão especialmente notória a nível do pensamento (Piaget & Inhelder, 1997).

No que se refere ao desenvolvimento psicossocial, dividido por estágios propostos por Erik Erickson, entre os seis e os 12 anos de idade, aproximadamente, ocorre o quarto estágio, denominado de *Produtividade versus Inferioridade*. Neste período, o contexto escolar, e tudo o que está relacionado ao mesmo, apresenta um papel central, dado que representa a primeira entrada efetiva da criança na vida social estruturada, constituindo, assim, uma fase marcante (Erikson, 1950). É nesta fase que a criança começa a ajustar-se às ferramentas que o mundo oferece (i.e., capacidades e competências relacionadas ao trabalho e à produção), manifestando empenho, concentração e desejo de ser produtiva, demonstrando, assim, uma identificação e competência gradual com as tarefas mais complexas (Erikson, 1950, Maree, 2021). Consequentemente, trata-se de uma etapa socialmente decisiva, pois existe o envolvimento em atividades partilhadas com os grupos de pares que permitem à criança desenvolver um sentido de divisão de trabalho, bem como a compreensão da existência de oportunidades e responsabilidades diferenciadas. Ou seja, emerge uma mentalidade focada na produção, cooperação e competência de acordo com os valores da sua cultura (Erikson, 1950). Contudo, o desenvolvimento positivo nesta fase depende do equilíbrio entre as experiências de sucesso e de fracasso, ou seja, quando a criança é capaz, na sua perspetiva, de dominar as ferramentas e colaborar eficazmente com o grupo de pares, constrói um sentimento de pertença e competência (Erikson, 1950). Se a criança for encorajada e elogiada por pessoas significativas, maior será a probabilidade de adquirir um sentido adequado de proficiência e autoconfiança (Maree, 2021). Por outro lado, caso a mesma não se sinta preparada para as exigências deste ambiente ou se não receber o apoio necessário da família e da escola, pode evidenciar-se um sentimento de inadequação e inferioridade e, consequentemente, regredir para formas mais isoladas (Erikson, 1950). Em suma, o sucesso neste estágio resulta na construção da criança como um ser útil, diligente e socialmente integrado, podendo, em contrapartida, o fracasso na mesma

comprometer o seu desenvolvimento no que toca à sua autoestima, afetando as consequentes etapas.

Posto isto, é importante considerar aspetos relacionados com o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos, para construir um programa psicopedagógico que acompanhe esta fase do desenvolvimento e de transição. Ou seja, a nível cognitivo é necessário ter em conta a capacidade de pensamento lógico e abstrato, a compreensão da linguagem e noção de causalidade e desenvolver conteúdos adequados ao nível de abstração e interpretação das crianças. Paralelamente, e a nível psicossocial, para desenvolver um sentido de competência e sentimento de pertença, elementos como o reforço positivo e a valorização da cooperação são essenciais. Construindo um programa onde os seus objetivos vão ao encontro às características desenvolvimentistas da população-alvo, é possível promover uma aprendizagem eficaz e um envolvimento ativo das crianças.

Assim, de modo a facilitar a compreensão e retenção dos conceitos relacionados com a prevenção de ASC, tendo em conta as habilidades e fragilidades em idades mais precoces, bem como alguns aspetos desenvolvimentistas relevantes, é fundamental adotar estratégias diversificadas e adaptadas às necessidades das crianças, combinando métodos como apresentações teatrais, vídeos educativos, atividades grupais, jogos, *role-plays* e outros materiais interativos, promovendo, também, um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem (Tutty, 2000; Walsh et al., 2016). Logo, investir na prevenção de ASC nesta faixa etária é essencial, não só pela necessidade de agir precocemente devido ao aumento da vulnerabilidade ao longo do tempo, mas também pela oportunidade de capacitar as crianças com competências de proteção e, consequentemente, reduzir o risco de futuras ocorrências.

3.3. O Programa Girassol: Promoção de Relações e Comportamentos de Autoproteção para Crianças entre os 6 e os 9 Anos de Idade, no Contexto da Igreja Católica em Portugal

O desenvolvimento de um programa deve seguir um processo planeado e baseado no conhecimento científico, envolvendo diferentes perspetivas e a participação das partes interessadas, facilitando, com esta abordagem sistemática, a compreensão do problema e a definição de estratégias eficazes para a sua resolução (Ruiter et al., 2013). Nos programas voltados para a mudança comportamental, a utilização de modelos de planeamento permite estruturar esse processo (Ruiter et al., 2013). Segundo Green e Kreuter (2005 citado por Ruiter

et al., 2013), a alteração de um comportamento humano envolve quatro fases principais: diagnóstico, desenvolvimento, implementação e avaliação. Para efeitos desta investigação, o foco são as duas primeiras fases. Na fase de diagnóstico, realiza-se uma avaliação de necessidades, analisando fatores epidemiológicos, comportamentais e sociais, bem como as forças da comunidade e o impacto do problema, tal como foi explorado no capítulo anterior. Ou seja, no presente estudo, esta fase foi elaborada através da revisão de literatura, onde foi identificado o problema, a sua relevância e impacto e quais as estratégias para a prevenção do mesmo, bem como a sua eficácia. Posteriormente, no desenvolvimento da intervenção, estabelecem-se objetivos com base nas necessidades identificadas, definindo mudanças comportamentais e ambientais desejadas. Para tal, identificam-se fatores individuais e contextuais a ajustar e selecionam-se estratégias teóricas para concretizar essas mudanças. Esta fase envolve a colaboração com grupos-alvo e partes interessadas para garantir que a intervenção seja adequada ao problema, à população e ao contexto (Ruiter et al., 2013).

Assim, após o que foi anteriormente mencionado e tendo em conta a literatura bem como algumas adaptações e introduções de novos temas considerando o contexto e a população-alvo, o programa foi construído com o foco no trabalho dos seguintes temas: Relações Saudáveis; Emoções; Corpo; Privacidade; Segredos; Estratégias da Pessoa Agressora; Internet; Escolhas Seguras; Comunicação; Pedir Ajuda. Procedeu-se ao agrupamento de algumas temáticas de modo a não sobrepor conteúdos, não tornando o programa exaustivo, sem comprometer a coesão e sequência lógica dos mesmos. De forma a cumprir os seus objetivos (i.e., promoção de relações saudáveis, comportamentos de autoproteção e conhecimentos relativos à prevenção através da co-construção de um programa) foram desenvolvidos materiais utilizados como elemento de análise neste estudo.

Numa versão inicial, cada tema estava constituído por três atividades a serem realizadas em grupo com as crianças e um adulto para as dinamizar, e, também, uma atividade a ser realizada em família, com o objetivo de consolidar conceitos e incentivar a discussão e a partilha de conteúdos, bem como envolver a família na prevenção, todas apresentadas no Caderno de Atividades. Foi elaborado um enquadramento da história (i.e., equipa que realizará um *peddy-paper*, o que é necessário para o realizar e os desafios que o sucedem, tendo em conta o contexto católico em Portugal), antecedente às atividades, que coliga todos os conteúdos do programa, de forma a ser mais apelativo para as crianças e a criar uma linha condutora para integrar todas as temáticas mais facilmente e de uma forma atrativa. Apesar dos temas abordados serem transversais na literatura, o programa tentou seguir um enquadramento da Igreja Católica pois foi pensado para esse contexto em específico.

CAPÍTULO 4

Método

Para responder ao objetivo do presente estudo, foi adotada uma metodologia qualitativa. Segundo a literatura, este tipo de investigação caracteriza-se por ser uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo, procurando compreender e interpretar eventos ou fenómenos em função dos significados atribuídos pelos indivíduos. Essa análise é conduzida através da utilização de uma variedade de materiais empíricos (e.g., estudos de caso, experiências pessoais, entrevistas e observações), que permitem descrever diferentes momentos e perspetivas (Denzin & Lincoln, 2005 citado por Aspers & Corte, 2019).

A recolha de dados foi realizada em duas fases distintas, as quais serão descritas de seguida, considerando que envolveram diferentes participantes e procedimentos de recolha diferenciados.

4.1. Fase 1

4.1.1. Participantes

Era critério de inclusão para participar na presente investigação estar inserido no contexto da Igreja Católica Portuguesa e ser um potencial aplicador do programa aqui em construção. Deste modo, a amostra contou com cinco participantes com especial conhecimento e experiência relativa a este contexto (i.e., especialistas), sendo todos eles professores de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), tratando-se de uma amostra não probabilística e por conveniência.

Relativamente à caracterização sociodemográfica, três dos participantes são do sexo feminino, sendo a média de idade dos mesmos de 55 anos, variando entre o mínimo de 48 e o máximo de 63 anos de idade. No que toca ao tempo médio como professores de EMRC, o mesmo é de 32 anos de serviço, com um mínimo de 27 e um máximo de 36 anos, lecionado em todos os ciclos de estudo, sendo que todos os participantes lecionam no 1º ciclo.

4.1.2. Procedimento de Recolha

Inicialmente, foram recolhidos, através do Grupo VITA, cerca de 12 contactos eletrónicos de professores de EMRC que poderiam participar no presente estudo. Após a facultação dos mesmos, todos os potenciais participantes foram contactados via e-mail explicando-se quais seriam os objetivos do estudo, apresentando-se um consentimento informado (Anexo A), o qual

incluía o objetivo do estudo e o que era esperado da participação – participação em grupo focal – e colaboração de cada participante, bem como a natureza voluntária da participação. A opção inicial pela condução de um grupo focal prende-se com o facto da literatura referir que esta é uma técnica qualitativa de recolha de informação baseada numa discussão informal entre um grupo de pessoas (Acocella, 2012). Uma das vantagens da utilização desta técnica relaciona-se com o facto de, num curto espaço de tempo, ser possível recolher uma grande quantidade de dados referentes a um tópico específico através de uma discussão interativa onde são partilhadas experiências comuns e diversas opiniões (Adler et al., 2019). Para além disso, é uma prática bastante flexível que permite explorar problemáticas que necessitam de uma maior compreensão ou que ainda carecem de investigação (O.Nyumba et al., 2018), assim como se demonstra essencial para a avaliação de necessidades, materiais após a construção de um programa e planeamento dos mesmos (Krueger, 1994 citado por Morgan, 1996).

Os consentimentos informados deveriam, caso os indivíduos pretendessem colaborar no estudo, ser assinados e enviados via correio eletrónico. Nesse primeiro contacto, foi ainda sugerido uma data para a realização de um grupo focal, num horário adequado às especificidades dos intervenientes, assim como a disponibilização do link que daria acesso à sessão, que decorreria em ambiente virtual (i.e., via Zoom). Após o envio do consentimento informado preenchido, foram partilhados os materiais já existentes com os participantes, para serem analisados com tempo, permitindo um conhecimento prévio para a posterior discussão dos mesmos no decorrer da referida entrevista em grupo.

Apesar de ter sido proposta uma data para a condução do grupo focal, esta não reuniu consenso, tendo por base constrangimentos de tempo dos participantes por motivos, sobretudo, profissionais. Tal levou a que não fosse possível conduzir o grupo focal. Assim, considerando as disponibilidades dos participantes, o feedback recolhido foi conseguido por Zoom, em entrevista individual, com apenas um dos participantes. Esta entrevista foi conduzida através de um guião semiestruturado (Anexo B) previamente elaborado. Importa salientar que, esta é uma técnica igualmente considerada relevante para a obtenção de dados devido à sua versatilidade e flexibilidade (Kallio et al., 2016). Assim, no início da entrevista, a participante voltou a dar o seu consentimento, desta vez oralmente, para a sua colaboração no estudo, bem como para a autorização da gravação da entrevista, com a finalidade da transcrição da mesma para a sua posterior análise, tendo a mesma durado aproximadamente 40 minutos. O feedback dos restantes participantes, em virtude daquilo que foi mencionado anteriormente, foi recolhido de forma escrita, tendo-se enviado o guião de questões por escrito, adaptado do instrumento inicialmente elaborado (Anexo C).

A par disto, de forma a completar alguns dados sociodemográficos, relevantes para a investigação, foi pedido aos participantes, através do contacto eletrónico, os respetivos dados (i.e., idade, profissão, tempo de funções exercidas, ciclos que lecionam). Após a receção do feedback dos participantes e transcrição da entrevista, foi atribuído um código a cada um dos indivíduos (i.e., processo de pseudonimização), para manter o anonimato dos próprios. Todo o processo descrito e documentos envolvidos foram devidamente aprovados pela Comissão Especializada de Ética de Psicologia da Escola de Ciências Sociais e Humanas do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa (PSI_21/2024B).

4.1.3. Instrumento

Como referido anteriormente, foi construído um guião semiestruturado para o efeito. Assim, este guião (Anexo B) divide-se em três partes: 1) Apresentação da investigadora, estudo e respetivo objetivo, bem como o consentimento dos participantes e explicação sobre os conteúdos a ser discutidos; 2) Questões referentes à adequabilidade dos conteúdos já criados, a nível linguístico e estrutural, em relação à forma como os mesmos podem ser associados aos conteúdos católicos e, ainda, às estratégias pedagógicas que podem facilitar a sua aplicação, mas também perguntas sobre sugestões de melhoria destes materiais; 3) Síntese das ideias debatidas, esclarecimento de dúvidas, disponibilização de contactos da investigadora e definição dos passos a seguir. Para a recolha desta informação foram elaboradas 10 perguntas, fechadas e semiabertas, possibilitando a exploração de diversos tópicos e assuntos a serem abordados (e.g., “Relativamente aos materiais apresentados, e de uma forma geral, parece-vos que a linguagem usada é adequada à faixa etária?”; “No que respeita aos temas inicialmente apresentados, de que forma podemos melhor enquadrá-los no contexto da Igreja Católica?”; “Têm mais alguma sugestão que nos possa ajudar a construir as atividades?”).

4.1.4. Procedimento de Análise

Para o processo de análise dos dados recolhidos, foi conduzida uma análise de conteúdo. De acordo com Hsieh e Shannon (2005), esta análise é definida como um procedimento de interpretação subjetiva dos conteúdos que podem ser recolhidos e analisados através de texto, ou outros documentos (Amado, 2000), recorrendo a uma classificação sistemática de codificação e identificação de temas ou padrões. Segundo Bardin (2011 citado por da Sousa & dos Santos, 2020), a análise de conteúdo segue, essencialmente, três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira centra-se na organização dos dados convenientes para a investigação a ser realizada. Na seguinte, o objetivo passa por

categorizar e codificar a informação recolhida através dos documentos escolhidos. Para definir as categorias, são estabelecidos elementos que formam uma analogia relevante para o estudo, sendo que esta análise categorial passa por desmembrar e, em seguida, agrupar e/ou reagrupar as unidades de registo. Por fim, a última fase tem como finalidade interpretar e inferir sobre os mesmos, dando-lhes um significado, existindo nesta etapa uma reflexão e uma análise crítica.

Após a transcrição da informação, procedeu-se à análise do *corpus*, considerando como unidades de análise frases ou palavras. As categorias foram construídas consoante as unidades de análise (i.e., *bottom-up*) e também das perguntas definidas previamente (i.e., *theory-driven*). Durante a fase de análise, a equipa de orientação supervisionou o processo de categorização. Com o objetivo de aprimorar esta análise e otimizar o tempo foi utilizado o software NVivo versão 15.

O sistema de categorização foi construído com base na exclusividade, ou seja, cada unidade de registo não pertence a mais do que uma categoria, e na pertinência, uma vez que é ajustado de acordo às informações disponibilizadas pela recolha de dados e aos próprios objetivos da pesquisa (Amado, 2000).

4.2. Fase 2

4.2.1. Participantes

Tendo em consideração os critérios de inclusão já salientados, nesta fase, contou-se com uma amostra por conveniência constituída por 51 catequistas. Verificou-se que, dada a caracterização sociodemográfica, quatro participantes são do sexo masculino e as idades variam entre o mínimo de 25 e o máximo de 65 anos.

4.2.2. Procedimento de Recolha

Em janeiro de 2025, através de uma formação a um grupo de 51 catequistas, organizada por dois elementos do Grupo VITA, um dos quais a orientadora principal desta dissertação, o grupo foi abordado para poder avaliar os materiais do Programa Girassol, num estádio mais avançado de desenvolvimento dos mesmos. Foi feito o pedido de consentimento de forma oral, tendo-se explicitado o objetivo da sua participação, os seus potenciais contributos, bem como a natureza voluntária da mesma. Após consentimento oral dado pela totalidade dos participantes, estes foram divididos em pequenos grupos de trabalho (i.e., 10 grupos com cinco a seis elementos cada) e convidados a rever os materiais impressos, por meio de uma discussão informal (Acocella, 2012).

A cada grupo de trabalho foi solicitado que analisasse as atividades correspondentes a um determinado tema. Para essa análise, foram atribuídos cerca de 30 minutos por grupo, sendo distribuídas entre duas a três atividades por tema aos mesmos. No final, foi conduzido um grupo focal com os 51 participantes tendo sido designado um interlocutor por grupo. O grupo focal foi dinamizado com base num guião semiestruturado previamente construído (Anexo D). As informações descritas oralmente pelos participantes, bem como anotações dos membros que conduziram o grupo focal, foram relatadas por escrito e, posteriormente, também foram analisadas e integradas na presente dissertação, uma vez que apresentam uma mais-valia para o desenvolvimento de um programa adequado atendendo às suas características.

4.2.3. Instrumento

Tal como referido, para a dinamização do grupo focal foi construído, previamente, um guião semiestruturado (Anexo D). Com esse fim, foram estruturadas sete perguntas semiabertas de forma a fomentar uma discussão, permitindo aos participantes a exploração, de forma livre e espontânea, de múltiplos temas e progredir para uma análise e revisão dos materiais de forma independente. As questões focam-se na clareza dos conteúdos a nível da linguagem e apresentação dos materiais, adequação das tarefas e natureza das mesmas, avaliação das ilustrações e uma apreciação global das componentes integradas no programa (e.g., “Como avaliam a clareza dos materiais a nível de linguagem e tipo de vocabulário?”; “Qual a avaliação que fazem das ilustrações?”).

4.2.4. Procedimento de Análise

Equivalente ao sucedido na primeira fase, para o processo de análise dos dados recolhidos nesta segunda instância, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, anteriormente descrita. Assim, procedeu-se à análise do *corpus*, onde foram consideradas frases ou parágrafos como unidades de análise, sendo que as categorias foram desenvolvidas através dessas mesmas unidades. Deste modo, o sistema de categorização foi elaborado tendo em conta os princípios da exclusividade e pertinência (Amado, 2000). Este processo foi, também, supervisionado pelos professores orientadores do presente trabalho e, tal como na fase inicial, foi utilizado o software NVivo, versão 15, com o objetivo de tornar a análise mais minuciosa e otimizar o tempo da mesma.

CAPÍTULO 5

Resultados

Uma vez que foram realizados dois tipos de recolhas distintas, esta secção será dividida também em duas partes. Numa primeira parte serão descritos os resultados relativos aos dados recolhidos junto dos professores de EMRC (Fase 1), e numa segunda parte serão documentados os resultados referentes aos dados recolhidos com o grupo de catequistas (Fase 2).

5.1. Fase 1

Da análise de conteúdo efetuada, foram construídas cinco categorias de forma dedutiva ou a priori (apresentadas em *itálico*) e oito subcategorias construídas de forma indutiva ou a posteriori (apresentadas a sublinhado), e encontram-se sintetizadas na Tabela 5.1.

Tabela 5.1.

Matriz de Categorização e Referências dos Dados Recolhidos na Fase 1

Categorias e Subcategorias		Participantes	Referências	Exemplos
Adequabilidade	dos	5	21	
Conteúdos				
	Linguagem	5	11	“A linguagem usada parece adequada à faixa etária.”
	Narrativa	4	10	“Sim. A narrativa tem lógica e é adequada.”
Coerência dos		1	3	“A minha perspetiva e a minha experiência, como professora do primeiro ciclo também, permite-me dizer que eu acho que há espaço e tempo para se trabalhar este módulo”.
Conteúdos				
Diversidade		3	11	

Adaptação dos Conteúdos	2	7	“(…) até era giro construir isto tudo dentro da sala de aula (...), por exemplo, com o primeiro ano, ter uma tendazinha pequena lá (...) e construir os vários locais com cartão e fazer o percurso dentro da sala de aula.”
Representatividade das Personagens	2	4	“Considero as personagens adequadas e diversificadas. Houve a preocupação da inclusão.”
Enquadramento do Contexto Católico	4	11	
Sugestões de Conteúdo Bíblico	4	7	«Relativamente à verdade e ao caminho a seguir posso enunciar estas passagens bíblicas: (...) “Ames seus filhos com todo o seu coração e esforce-se para orientá-los no caminho certo.” Deuterónimo 6:5-7»
Obstáculos	2	4	“(…) cada vez mais as histórias bíblicas, se não forem trabalhadas nas aulas de Educação Moral, não são do conhecimento dos alunos (...)”
Sugestões e Melhorias	4	10	
Atividades	3	6	“(…) as atividades devem reforçar os valores e as ações que as preparem para garantir a superação de desafios, obstáculos e a sua chegada em segurança na construção de uma identidade consciente e atenta.”

A primeira categoria, *Adequabilidade dos Conteúdos*, que agrega unidades de análise mencionadas por todos os participantes, refere-se às perspetivas dos mesmos relativamente à adequabilidade do conteúdo dos materiais, incluindo sugestões de alterações, opinião sobre a linguagem usada e sobre a narrativa construída (i.e., *peddy-paper*). De forma a especificar os mesmos, as subcategorias subjacentes focam-se, então, em cada um desses elementos. No que concerne à Linguagem todos os participantes deram sugestões relativamente a este ponto, nomeadamente aspetos a clarificar ou a alterar, podendo exemplificar pelas seguintes respostas: «“se alguma coisa negativa acontecer” - substituía a palavra negativa por má.»; «Página 13 - “Aqui poderás assinalar os desafios que vais completando de acordo com os locais indicados no mapa.”». Ainda referente a esta subcategoria, foram também apontadas opiniões sobre a adequação da linguagem para a faixa etária especificada (e.g., “(...) pareceu-me uma linguagem perfeitamente adaptável, quer a alunos de 6 anos, quer a alunos de 9 anos (...))”, nomeadamente sobre excertos específicos (e.g., “Não compreendo porque a forma de comunicação é em inglês? Os alunos nestas idades compreendem?”). Pertencente à subcategoria Narrativa, estão as perspetivas de quatro participantes relativas à pertinência da mesma (e.g., “É adequada e tem uma linha de pensamento lógica.”) e sugestões sobre o seu conteúdo (e.g., “(...) diz vamos conhecer os teus novos amigos, mas não aparecia lá a ideia de que eles formam uma equipa, contigo ou sem mim, mas podia se calhar estar mais claro.”).

Sobre a *Coerência dos Conteúdos*, que engloba registos de um participante, esta categoria remete para a sequência lógica dos recursos apresentados e a coerência dos mesmos, exemplificando-se pela seguinte citação: “(...) penso que a nível do primeiro ciclo até há espaço e tempo para trabalhar isto com um princípio, meio e fim.”

A terceira categoria, *Diversidade*, contém unidades de análise que remetem para avaliações relativas à construção das personagens e suas características, bem como à adaptabilidade dos conteúdos a diferentes contextos e grupos de crianças. Esta categoria contém, por sua vez, duas subcategorias, Adaptação dos Conteúdos e Representatividade das Personagens. Em relação à primeira, por um lado, foi mencionado que a forma como os materiais estavam construídos poderia limitar a participação das crianças (e.g., “No entanto, apenas poderá ser útil para grupos

restritos, tais como os escuteiros. Pois, um peddy-paper que implique passar a noite não é possível para a maioria dos grupos”) ou necessitar de adaptação em determinados aspetos devido às características de cada grupo de alunos (e.g., “(...) mesmo que as propostas sejam estas, (...) há sempre a necessidade de adaptar ao grupo que temos à frente. Se é um grupo grande, se é pequeno, se tem crianças de 5 e 6 anos misturados, (...) que, em muitas escolas, os níveis de ensino também estão misturados, não é.”; “(...) mesmo que se façam propostas, tem que haver da parte do professor sempre a didática que é a ciência que nos ajuda a adaptar aquilo que é a proposta que o aluno deve aprender àquilo que de facto são as capacidades e as condições que temos.”). Contudo, e por outro lado, foi também mencionado que os próprios conteúdos ofereciam, de alguma forma, essa flexibilidade e versatilidade, possibilitando a sua adaptação a contextos reais (e.g., “Porque depois há uma grande amplitude e uma grande diferença entre uma criança do primeiro ano e uma criança do quarto ano, que é perfeitamente adaptável. E depois dentro dos seis anos há crianças muito mais desenvolvidas do que outras, enfim, mas pareceu-me muito adequado à faixa etária.”; “(...) permite ter aqui ideias para poder depois trabalhar com os miúdos de uma forma mais real.”). Em relação à Representatividade das Personagens, na qual foram incluídas as unidades de análise de dois dos participantes, ambos referem esse aspeto como sendo positivo, tendo sido referido que: “Considero as personagens adequadas e diversificadas. Houve a preocupação da inclusão.”. É também exemplo do mesmo, as considerações de um outro participante que mencionou “(...) sim, eu gostei da diversidade, gostei que as apresentações já apontassem para, pronto, para alguma, para dificuldades ou vantagens que as crianças têm, da família que têm, dos interesses que têm, cada criança é diferente, tem problemas diferentes ou tem possibilidades diferentes, uma tem uma família alargada, outra sofre de asma, outro gosta disto ou, pronto, gostei, gostei mesmo.”.

A categoria *Enquadramento Católico*, engloba aspetos relativos a sugestões de conteúdo bíblico de forma a conectar os materiais e as suas temáticas ao contexto católico. De forma idêntica aos casos anteriores, foram desenvolvidas duas subcategorias, designadamente, Sugestões de Conteúdo Bíblico e Obstáculos. Sobre a primeira subcategoria, alguns participantes (n= 2) mencionaram possíveis formas de introduzir os conteúdos católicos e bíblicos (e.g., “(...) poder-se-á entregar as Bíblias já com alguns textos marcados e pedir para selecionarem um dos textos para realizar a tarefa.”) e, ainda, dois indivíduos sugeriram especificamente excertos e histórias bíblicas que poderiam ser inseridas de modo a enquadrar este contexto com as temáticas trabalhadas ao longo das atividades (e.g., “Relativamente à verdade e ao caminho a seguir posso enunciar estas passagens bíblicas: Não tenho maior gozo do que este: o de ouvir que os meus filhos andam na verdade. 3 João 1:4 (...)”; “(...) as relações

saudáveis, o livro do Cântico dos Cânticos, as emoções também, o corpo e a privacidade, por acaso agora só me recordo a história de Noé, os segredos, não sei, talvez o Judas, ahm, o agressor também (...).”). No que concerne à subcategoria Obstáculos, isto é, em relação às possíveis dificuldades e limitações em inserir esses conteúdos, os participantes destacaram as capacidades das crianças na realização de atividades relacionadas com a bíblia (e.g., “No livro de atividades na atividade 2 [Atividade 2 – “Cuidar é amor”, Tema Relações Saudáveis]- As crianças ainda não conseguem usar a Bíblia, dificilmente conseguirão realizar a atividade.”) e, ainda, a própria familiaridade com os conceitos católicos e bíblicos (e.g., “(...) mas recordo-vos que muitas, grande maioria das crianças que estão connosco não têm nenhuma familiarização com a questão religiosa.”; “(...) temos uma grande diversidade de culturas e o ateísmo está muito presente (...), e uma grande minoria que frequenta a catequese, a paróquia e tem vida eclesial.”).

Por fim, a categoria *Sugestões e Melhorias*, tal como a sua designação indica, inclui opiniões sobre alguns aspetos a serem melhorados, ajustados ou alterados em diferentes domínios, realçando que apenas um dos participantes não foi inserido nesta categoria. Tendo isto em conta, esta foi subdividida em duas subcategorias: Atividades e Elementos Visuais. Na primeira subcategoria, estamos perante sugestões e melhorias relativas ao modo como as próprias atividades podem decorrer e ser construídas e, em contrapartida, na segunda subcategoria, as observações estão relacionadas com a parte estética e visual de determinados elementos. Sobre as Atividades, referida por três participantes, foram sugeridas dinâmicas para as atividades já construídas ou propostas de novos exercícios (e.g., “Não sei quantas atividades irão ser propostas, mas seria ótimo se fossem 10, o número de pétalas para preencher o girassol. Assim as atividades poderiam ser realizadas e adaptadas sem recurso ao Peddy-paper, nas situações onde ele não se poderá realizar.”; “(...) também era giro que se proporcionasse uma atividade em que a criança também se apresenta, já que os amigos se apresentaram, por exemplo, acho que também era uma atividade (...).”). Relativamente à subcategoria Elementos Visuais, três dos participantes aconselharam alterações a nível da apresentação de alguns elementos como, por exemplo, o tipo de fonte da letra (e.g., “Sugiro outro tipo de letra para os nomes das personagens, mais de acordo com o usado pelas professoras, uma vez que muitos alunos ainda estão a aprender a ler. Usaria também maiúscula só no início da palavra.”), ou a aparência das personagens (e.g., “Relativamente ao girassol, alterava o grafismo dos olhos do girassol, transmite um olhar assustado e aflito.”) e, ainda, as cores e formas de dadas componentes (e.g., “(...) a única coisa que não gostei tanto, são as pétalas do girassol, (...) não sei se podia ser alterada a cor final, ou o conjunto das duas cores (...).”).

5.2. Fase 2

A análise de conteúdo dos dados recolhidos na fase 2, com 51 catequistas, resultou na criação de quatro categorias (apresentadas em *itálico*) e seis subcategorias (apresentadas a sublinhado), tal como se pode verificar na Tabela 5.2.

Tabela 5.2.

Matriz de Categorização e Referências dos Dados Recolhidos na Fase 2

Categorias e Subcategorias	Referências	Exemplos
Avaliação Geral	8	“O contexto da história e ilustração está muito bem.”
Clareza e Adequabilidade dos Conteúdos	15	“Na última atividade do tema das emoções não acham adequados alguns adjetivos.”
Sugestões e Melhorias	19	
Conteúdo e Organização das Atividades	10	“O cadeado precisa de ter contexto. Ou juntar as mochilas todas ou ter uma manta.”
Conteúdo Linguístico	6	“Nas estratégias em vez de ler uma oração, escrever fazer uma oração.”
Formato	3	“No tema 2, atividade 1, [Atividade 1 – “Cheirar as Emoções”, Tema Emoções] as flores terem cores associadas à emoção. Por exemplo, a flor vermelha para a raiva.”
Propostas Adicionais	10	
Internet e Escolhas Seguras	2	“(…) E quando sentem curiosidade? Como gerir isto? (...)”
Comportamentos Seguros e Inseguros	6	“O José caiu a jogar à bola e teve de ir ao centro de saúde com a auxiliar para fazer um curativo na enfermaria”; “A Maria foi à catequese com o pai do José que é seu vizinho e o José nesse dia não foi.”

A categoria *Avaliação Geral* refere-se às perspetivas, apreciações e satisfação, no geral, dos participantes em relação aos conteúdos e teor dos materiais desenvolvidos para integrarem o programa. A apreciação positiva exposta pelos participantes remete para os aspetos relacionados com as componentes visuais e ilustrativas, bem como a possibilidade de exploração de determinados temas e a adequação dos mesmos e das atividades construídas, tendo em conta o contexto e como são aplicados, por exemplo: “As imagens do corpo da atividade 1 [Atividade 1 – “Descobrir o meu corpo”, Tema Corpo e Privacidade] estão muito bem.”; “Avatar puxa muito à sua imaginação.”; “Todas estas questões devem ser trabalhadas na catequese, cada vez mais porque é o que vivem no seu dia a dia.”; “Faz todo o sentido discutir estas questões (internet) em família.”.

Em relação à categoria *Clareza e Adequabilidade dos Conteúdos*, esta inclui questões relacionadas com a pertinência e percetibilidade dos elementos desenvolvidos no que toca às explicações e inclusão ou não de determinados conteúdos (e.g., “No manual do adulto temos de dizer que há emoções que se calhar têm de ser explicadas: por exemplo compaixão”; “Tema do corpo - não andam com cadeado atrás, nem nos escuteiros nem catequese.”; “O corpo não faz parte do programa (catequese), mas pode ser incluído.”), à interpretação e esclarecimento dos exercícios e à forma como os conteúdos estão descritos (e.g., “Na situação 1 [Atividade Para Fazer em Família, Tema Corpo e Privacidade] clarificar a parte do Mateus não se conseguir mexer - qual é a interpretação”; “Dificuldade em interpretar o que se pede depois do labirinto [Atividade 2 – “O Labirinto”, Tema Internet e Escolhas Seguras]. São 3 situações reais? Situações que já tenhas vivido”). Esta categoria também inclui a adequação das atividades (e.g., “Nas caixas misteriosas não devia estar a dizer que é segredo bom ou mau para puxarem pela cabeça.”; “Temos 3 atividades de identificação de adultos de confiança, mas talvez seja excessivo”).

A terceira categoria, *Sugestões e Melhorias*, encontra-se subdividida em três subcategorias e engloba aspetos a serem alterados e modificados em diferentes níveis. A primeira subcategoria, Conteúdo e Organização das Atividades, é constituída por orientações direcionadas à forma como os conteúdos estão organizados e com sugestões de melhorias de conceitos ou informações que os tornam mais relevantes (e.g., “Na atividade 2 [Atividade 2 – “Os superpoderes”, Tema Internet e Escolhas Seguras], fica confuso porque as lanternas não estão numeradas – numerar.”; “Megafone – alertar/ falar, comunicar/ denunciar [Atividade 2 –

“Os superpoderes”, Tema Internet e Escolhas Seguras]” ; “Lanterna – pedir ajuda/ identificar o perigo [Atividade 2 – “Os superpoderes”, Tema Internet e Escolhas Seguras]” ; “Lupa – conseguir detetar o perigo/ estar sempre atento aos sinais [Atividade 2 – “Os superpoderes”, Tema Internet e Escolhas Seguras]” ; “Escudo – proteção/ defesa/ denúncia [Atividade 2 – “Os superpoderes”, Tema Internet e Escolhas Seguras]”). A próxima subcategoria, Conteúdo Linguístico, foca-se, maioritariamente, em questões relacionadas com expressões escritas e algumas imprecisões factuais (e.g., “Na história da mulher agressora falta um "p" em preocupada”; “Na situação 1 tirar prof de EMRC e ficar só professor”). Sobre a última subcategoria, Formato, estamos perante sugestões de alterações relativas às ilustrações e a elementos estéticos que, para os participantes, permitem uma maior coerência dos conteúdos (e.g., “Na página 46 pergunta 4 [Atividade 2 – “O que nos rodeia”, Tema Emoções] em vez de escreverem nomes em girassóis caixinhas do tesouro”).

Finalmente, na categoria *Propostas Adicionais* estão incluídas recomendações de conteúdos complementares aos construídos. As unidades de análise encontram-se integradas em três subcategorias: Internet e Escolhas Seguras; Comportamentos Seguros e Inseguros; Perguntas para Debate. A primeira subcategoria, inclui questões para refletir e fomentar a discussão de um tópico incluído no tema da Internet e Escolhas Seguras, reforçando a importância da ideia referida (i.e., “Atenção que os desafios virais podíamos associar a como posso identificar que são perigosos? E quando sentem curiosidade? Como gerir isto? Podem ser desafiados do tipo "tu não és capaz" e eles vão atrás.”), bem como a sugestão de uma atividade que poderia agregar todos os conceitos e conhecimentos adquiridos relativos a este tema de forma a consolidá-los (i.e., “No seguimento destas questões fazer uma árvore de decisão - tipo para saberem (colocar nas atividades integradoras esta atividade)”). A segunda engloba sugestões de exemplos de ações caracterizadas como comportamentos seguros e inseguros, que podem ser adicionados numa atividade que constitui o tema Segredos e Estratégias da Pessoa Agressora, enriquecendo o mesmo (e.g., “Um dia a Margarida foi à natação com a mãe e no final tomou banho com a supervisão da mãe.”). Na terceira e última subcategoria, estamos perante propostas de dinâmicas que possibilitam transpor exercícios para o contexto real, materializando e colocando em prática as atividades desenvolvidas (e.g., “Se tiverem lanterna fixa pode haver a sugestão de usar a lanterna e acender uma vez ou duas como se fosse luz verde ou vermelha.”).

Em síntese, as informações recolhidas junto dos catequistas remetem, maioritariamente, para sugestões de inclusão de determinados conceitos e sua respetiva explicação (e.g., emoções), reflexões sobre algumas tarefas ou ideias que podem complementar as atividades

desenvolvidas, e para alterações ao nível do vocabulário e objetos gráficos. Apesar de terem sido analisados e comentados quase todos os temas, as considerações que foram feitas incidem-se, predominantemente, nos temas do Corpo e a Privacidade e da Internet e Escolhas Seguras.

CAPÍTULO 6

Discussão

A presente dissertação teve como principal objetivo a construção do *Programa Girassol*, destinado a crianças com idades entre os seis e os nove anos integradas no contexto da Igreja Católica em Portugal, que visa a promoção de relações interpessoais saudáveis e a prevenção, de cariz primário ou universal, do ASC. Para tal, e com base na literatura (e.g., Gubbels et al., 2021; Walsh et al., 2018; Wurtele, 2017), foram integrados diversos temas, nomeadamente: Relações Saudáveis; Emoções; Corpo e Privacidade; Segredos e Estratégias da Pessoa Agressora; Internet e Escolhas Seguras; Comunicação e Pedir Ajuda.

A natureza primária ou universal do programa remete para o facto de este ser direccionado a toda a população (i.e., a crianças da referida faixa etária), antes da ocorrência de risco ou de uma situação potencialmente abusiva. Este tipo de prevenção demonstra-se vantajosa pois atua antecipadamente, procurando não só impedir a vitimização das crianças, mas também promover uma resposta eficaz por parte dos adultos em casos de ocorrência, reduzindo os danos associados (Walsh et al., 2015). Além disso, contribui para a deteção precoce de comportamentos desviantes e previne, simultaneamente, o desenvolvimento de condutas sexuais prejudiciais na adolescência ou na idade adulta (Laws, 2000). O programa Girassol foca-se, assim, na promoção de competências e comportamentos de autoproteção e na aquisição de conhecimentos relevantes relativos à prevenção desta problemática (Walsh et al., 2015; Wurtele, 2009).

A literatura indica que os conhecimentos de prevenção sobre a problemática da violência sexual possibilitam o reconhecimento de situações de abuso ou potencialmente abusivas, tanto das próprias crianças como de situações em que os seus pares estão envolvidos, e as competências de autoproteção procuram capacitar as crianças com estratégias que podem utilizar para se proteger ou reduzir o nível de risco, ajudando a evitar estas situações (Gubbels et al., 2021). Por outro lado, a eficácia dos programas de prevenção em contexto escolar, que objetivam ou pretendem alcançar estes resultados, tem sido demonstrada pela literatura (e.g., del Campo Sánchez & Sánchez, 2006; Ferragut et al., 2023; Fryda & Hulme, 2015; Lu et al., 2023; Solehati et al., 2022; Walsh et al., 2015/2018), sendo que existem determinadas componentes e características que integram os mesmos que podem ser associadas à mesma (Gubbels et al., 2021; Topping & Barron, 2009). Elementos como a sua duração e o número de sessões, as estratégias pedagógicas utilizadas (e.g., *role-play*, jogos e questionários), o

envolvimento de diferentes intervenientes aquando da aplicação do programa, a participação ativa da família e o reforço das competências sócio emocionais, são destacados como relevantes para a eficácia destas intervenções (Gubbles et al., 2021; Topping & Barron, 2009). Dado que o presente programa foi concebido para crianças dos seis aos nove anos de idade, procurou-se ajustar a linguagem a esta fase do desenvolvimento, nomeadamente procurando evitar o recurso a conceitos abstratos, a disponibilização de várias oportunidades para jogar, atividades que procuram consolidar os conceitos-chave, e a utilização de materiais visualmente estimulantes (Wurtele & Owens, 1997).

Metodologicamente, o processo de construção do Programa Girassol contou com a colaboração e envolvimento de especialistas, designadamente professores de EMRC e catequistas, potenciais aplicadores do programa. De um modo geral, os resultados obtidos neste estudo permitiram verificar que foi feita uma avaliação geral positiva dos participantes. Não obstante, identificaram algumas preocupações a adequar os materiais que integram o programa, traduzido no Modelo Lógico em anexo (Anexo E), explorado na subsecção a seguir. Os cinco participantes (i.e., professores de EMRC) apontaram questões relacionadas com as atividades, a linguagem ou com elementos visuais (e.g., reforçar valores como superação de desafios e obstáculos nas atividades, tipo de letra utilizada e aspeto gráfico de personagens, respetivamente). Em relação à narrativa (*peddy-paper*) e áquilo que a constitui, foram sugeridas clarificações sobre a forma como os seus conteúdos estavam descritos, contudo, foi considerado que os recursos seguiam uma sequência lógica e coerente. Embora um dos professores tenha referido que a aplicação do programa poderia restringir-se a grupos de crianças que frequentam os escuteiros, devido à narrativa, a mesma manteve-se, pois foi elaborada com o intuito de criar uma história e tornar os materiais mais atrativos, não comprometendo a sua aplicação a diferentes contextos inseridos no ambiente católico. A par disso, sugeriram e disponibilizaram alguns materiais católicos (e.g., orações, passagens bíblicas) de forma a enquadrar o programa no contexto da Igreja católica. Na segunda fase da recolha, com o grupo focal conduzido com 51 catequistas destaca-se a sugestão de inclusão de questões de reflexão de forma a estimular a discussão de tópicos incluídos no tema da Internet e Escolhas Seguras. Foram, ainda, feitas observações sobre a possível integração de diretrizes para a explicação de determinados conceitos (e.g., emoções) no documento direcionado aos adultos dinamizadores (i.e., Manual do Adulto), a elaborar futuramente, e, também, sobre a melhoria de conteúdos de dadas atividades, de forma a tornarem-se mais claras para as crianças. Além disso, também mencionaram questões referentes a elementos visuais inseridos nas atividades, tais como, a associação de cores às emoções identificadas na atividade deste tema.

No geral, em ambas as fases, as sugestões recolhidas foram essenciais para a construção de um programa mais adequado, constituindo, assim, um programa psicoeducativo ajustado à faixa etária e ao público para o qual foi pensado, criando simultaneamente interesse por parte dos futuros aplicadores, parceiros essenciais na promoção de práticas de prevenção da violência sexual no contexto da Igreja Católica. Este processo de co-construção constitui-se assim como uma mais-valia (Flanagan et al., s.d.; Meyer et al., 2022), aliada a uma revisão cuidada dos fundamentos teóricos chave na abordagem a esta problemática (Ruiter et al., 2013).

6.1. Programa Girassol – Versão Final para Aplicação

Face ao exposto, foi estruturado o Modelo lógico do programa (Anexo E). Assim, e como especificado em anexo, o programa Girassol apresenta:

- Uma secção inicial onde se apresenta a narrativa (*peddy-paper*), as personagens envolvidas e o que vai ser pedido aos participantes. Complementarmente disponibiliza-se um vídeo de apresentação, que resume anteriores os temas que vão ser abordados;
- Seis módulos temáticos principais, que estão estruturados globalmente do seguinte modo: uma parte introdutória, focada na explicação de conceitos ou ideias-chave necessárias para a realização das atividades, seguida de uma parte com quatro atividades lúdicas que visam não só a promoção de conhecimentos como a promoção de competências (e.g., exercícios de correspondência e ligação, sopa de letras, vinhetas, questões para reflexão, situações de certo ou errado). Acresce um resumo, no final de cada tema, com as ideias-chave, que as crianças podem consultar para consolidar os conceitos abordados;
- Um Módulo final, com atividades que integram os conteúdos dos seis temas que possibilitam rever e consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo do programa.
- Por forma a ser mais inclusivo, foi proposto que os tópicos finais de cada tema fossem disponibilizados em Língua Gestual Portuguesa, através de vídeos acedidos por meio de um *QR code*.

O programa Girassol será acompanhado de um manual de apoio para o adulto facilitador, para que a sua aplicação seja feita de uma forma clara e igual por todos os aplicadores. Além do mais, a aplicação do programa implicará uma formação prévia, por forma a garantir a qualidade e eficácia da intervenção.

Os elementos apresentados no modelo lógico pretendem informar as decisões tomadas tendo em conta o feedback recolhido e os objetivos a curto (i.e., aquisição de conhecimentos

relativos à prevenção de ASC), médio (i.e., aquisição de competências e comportamentos de autoproteção) e longo prazo (i.e., prevenção e redução dos casos de ASC no contexto da Igreja Católica em Portugal, e criação de ambientes seguros). A elaboração e utilização de um modelo lógico no desenvolvimento de um programa revela-se uma estratégia fundamental não só para a sua conceção, como também para a sua avaliação futura, ajudando a identificar pontos críticos e a definir os indicadores de desempenho (McLaughlin & Jordan, 2004). O modelo lógico apresentado permite visualizar que o programa Girassol foi construído seguindo uma lógica S.A.F.E., i.e., numa lógica sequencial, com atividades baseadas em estratégias ativas, focadas e trabalhando de forma explícita os temas apresentados (Alexandre & Agulhas, 2025).

O programa Girassol ficará disponível no site do Grupo Vita (<https://grupovita.pt/>), bem como os passos a seguir em relação à aplicação do mesmo.

6.2. Limitações e Estudos Futuros

Apesar dos contributos deste trabalho, importa reconhecer criticamente algumas limitações do mesmo. Primeiramente, o facto de a amostra incluir apenas duas populações inseridas no universo eclesial pode limitar os contributos recolhidos. Em termos metodológicos, devido a constrangimentos temporais e pessoais dos participantes, bem como ao processo de desenvolvimento dos materiais inerentes ao programa, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados (i.e., entrevista, questionários, grupo focal). Esta variabilidade metodológica, devido à impossibilidade de uniformizar a obtenção de dados, pode comprometer a riqueza da informação recolhida.

Acrescenta-se que, ainda, não foi possível testar os materiais com crianças. Esta limitação reforça a importância de, em estudos futuros, se colmatar esta lacuna, por meio de grupos focais, com crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos, inseridas no contexto católico, antes de uma implementação em larga escala. Tal permitirá avaliar a adequação dos materiais à faixa etária, identificar eventuais necessidades de reformulação e assegurar uma implementação mais eficaz e rigorosa, assim como proceder aos passos que sucedem o desenvolvimento de um programa (i.e., implementação e avaliação; Green e Kreuter, 2005 citado por Ruiter et al., 2013).

Em suma, este trabalho procurou contribuir para uma análise compreensiva sobre um novo programa de prevenção da violência sexual contra crianças, ajustado a um contexto mais específico, como é o contexto da Igreja Católica em Portugal. Estudos futuros focados na

avaliação da eficácia do mesmo poderão servir para ampliar o programa a outros países, através da tradução do mesmo para Espanhol e Inglês.

O programa desenvolvido no presente estudo poderá, ainda, promover alguns direitos consagrados na CDC, através da contribuição para a promoção da proteção das crianças contra formas de violência, incluindo a violência sexual (Art. 19º), o direito de ser ouvida e participar nas decisões a que lhes digam respeito (Art. 12º), incentivando a expressão dos seus sentimentos, a definição de limites e a procura de ajuda. A par disso, também reforça o princípio do interesse superior da criança através do foco no seu bem-estar e segurança (Art. 3º; UNICEF, 2019).

Referências Bibliográficas

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46, 1125-1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Agência Ecclesia. (2021, novembro 10). *Proteção de menores: 21 comissões diocesanas disponibilizam contactos*. Agência Ecclesia. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/protecao-de-menores-21-comissoes-diocesanas-disponibilizam-contactos/>
- Agulhas, R., Alexandre, J., Carvalho, H., Barroso, R., Anciães, A., Neo-Costa, J., & Mota, M. (2023). *Grupo VITA: Relatório de Atividades I*. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Agulhas, R., Alexandre, J., Carvalho, H., Barroso, R., Anciães, A., & Neo-Costa, J. (2024). *Grupo VITA: Relatório de Atividades II*. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Agulhas, R., Alexandre, J., Carvalho, H., Anciães, A., Neo-Costa, J., & Barroso, R. (2025). *Grupo VITA: Relatório de Atividades III*. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Alaggia, R., Collin-Vézina, D., & Lateef, R. (2019). Facilitators and barriers to child sexual abuse (CSA) disclosures: A research update (2000–2016). *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 260-283.
- Albuquerque, C. P., Santos, C. C., & Almeida, H. N. (2014). Intervenção sociojurídica com crianças em perigo em Portugal: eixos de um sistema multifacetado. *Serviço Social e Saúde*, 13(2), 225-244.
- Alexandre, J., & Agulhas, R., (2025). Prevenção do Abuso Sexual: Contributos da Ciência e Considerações Práticas. In E. Magalhães, P. Guerra, & J. Cerdeira (Coord), *Promover os Direitos e Proteger Crianças e Jovens em Perigo Contributos da Ciência e Considerações Práticas* (pp. 175-189). Coimbra: Almedina
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bennett, N., & O'Donohue, W. (2014) The Construct of Grooming in Child Sexual Abuse: Conceptual and Measurement Issues. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23:8, 957-976, <https://doi.org/10.1080/10538712.2014.960632>
- Carvalho, O., Borges, A., & Galinha, S. (2024). Os direitos da criança: conhecimento e cumprimento. *Revista Jurídica Portucalense*, 670-686.
- Collin-Vézina, D., De La Sablonnière-Griffin, M., Palmer, A. M., & Milne, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123-134.
- Comissão Independente para o Estudo dos Abusos Sexuais de Crianças na Igreja Católica Portuguesa. (2023). *Dar voz ao silêncio: Relatório final*. Lisboa, Fevereiro.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2024). *Relatório de Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2023* [PDF]. Retirado de: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>.
- Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E. (2006). Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. *Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287-299. <https://doi.org/10.1080/13552600601069414>

- del Campo Sánchez, A., & Sánchez, F. L. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en Educación Primaria. *Psicothema*, 18(1), 1-8.
- Elfreich, M. R., Stevenson, M. C., Sisson, C., Winstead, A. P., & Parmenter, K. M. (2020). Sexual abuse disclosure mediates the effect of an abuse prevention program on substantiation. *Child Maltreatment*, 25(2), 215-223. <https://doi.org/10.1177/1077559519874884>
- Elliott, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 579-594.
- Erikson, E. H. (1950). *Eight ages of man*. In *Childhood and Society* (pp. 247–274). Recuperado de https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Erikson_EightStages.pdf
- Farrell, D. P., & Taylor, M. (2000). Silenced by God: An examination of unique characteristics within sexual abuse by clergy. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(3), 22-31.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 32(6), 607-619.
- Ferragut, M., Ortiz-Tallo, M., & Blanca, M. J. (2022). Prevalence of child sexual abuse in Spain: A representative sample study. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP19358-NP19377.
- Ferragut, M., Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., & Rodríguez-Fernández, R. (2023). Effectiveness of child sexual abuse prevention programs on knowledge acquisition: A meta-analytical study. *Child Abuse & Neglect*, 146, 106489.
- Ferreira, E. R., Aznar-Blefari, C., Priolo Filho, S. R., & Ricardo Zibetti, M. (2022). Integrative review addressing the effectiveness of child sexual abuse preventive interventions. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2), 1-19.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics*, 120(3), 640-645.
- Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D. (2022). Prevalence of online sexual offenses against children in the US. *JAMA Network Open*, 5(10), e2234471-e2234471.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2014). The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 329-333.
- Flanagan, D., Mahler, H., & Cohen, S. (s.d.). *How to conduct effective pretests: Ensuring meaningful BCC messages and materials*. AIDSCAP Behavior Change Communication Unit, Family Health International. Financiado pela United States Agency for International Development (USAID).
- Francisco. (2019, 7 de maio). *Vos estis lux mundi* [Motu proprio]. Vaticano. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio-20190507_vos-estis-lux-mundi.html
- Fryda, C. M., & Hulme, P. A. (2015). School-based childhood sexual abuse prevention programs: An integrative review. *The Journal of School Nursing*, 31(3), 167-182. <http://doi.org/10.1177/1059840514544125>
- Fischer, D. G., & McDonald, W. L. (1998). Characteristics of intrafamilial and extrafamilial child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 22(9), 915-929.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., Stams, G. J. J., & Assink, M. (2021). Effective components of school-based prevention programs for child abuse: a meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(3), 553-578.

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jeglic, E. L., Winters, G. M., & Johnson, B. N. (2023). Identification of red flag child sexual grooming behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 136, 105998.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Knack, N., Winder, B., Murphy, L., & Fedoroff, J. P. (2019). Primary and secondary prevention of child sexual abuse. *International review of psychiatry*, 31(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1541872>
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Laws, D. R. (2000). Sexual offending as a public health problem: A North American perspective. *Journal of Sexual Aggression*, 5(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/13552600008413294>
- Loinaz Calvo, I., Bigas, N., & Ma de Sousa, A. (2019). Comparing intra and extra-familial child sexual abuse in a forensic context. *Psicothema*, 31(3).
- Lu, M., Barlow, J., Meinck, F., & Neelakantan, L. (2023). Unpacking School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Realist Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2067-2081. <https://doi.org/10.1177/15248380221082153>
- Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 72, 10-21.
- Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *Early Child Development and Care*, 191:7-8, 1107-1121, <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1845163>
- Mathews, B., & Collin-Vézina, D. (2019). Child sexual abuse: Toward a conceptual model and definition. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1524838017738726>
- McCartan, K. F., Merdian, H. L., Perkins, D. E., & Kettleborough, D. (2018). Ethics and issues of secondary prevention efforts in child sexual abuse. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(9), 2548-2566. <https://doi.org/10.1177/0306624X17723951>
- McElvaney, R. (2015). Disclosure of child sexual abuse: Delays, non-disclosure and partial disclosure. What the research tells us and implications for practice. *Child Abuse Review*, 24(3), 159-169.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2004). Using logic models. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (2nd ed., pp. 7-32). Jossey-Bass.
- Meyer, M. L., Louder, C. N., & Nicolas, G. (2022). Creating with, not for people: theory of change and logic models for culturally responsive community-based intervention. *American Journal of Evaluation*, 43(3), 378-393. <https://doi.org/10.1177/10982140211016059>
- Miller, K. L., Dove, M. K., & Miller, S. M. (2007). A counselor's guide to child sexual abuse: Prevention, reporting and treatment strategies. In *Paper based on a program presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference*, Columbus, OH.
- Milovidov, E. (2017). Parentalidade na era digital Orientação parental para a proteção online de crianças contra a exploração sexual e o abuso sexual. *Ordem dos Psicólogos Portugueses*, 1-20.

- Moody, G., Cannings-John, R., Hood, K., Kemp, A., & Robling, M. (2018). Establishing the international prevalence of self-reported child maltreatment: a systematic review by maltreatment type and gender. *BMC Public Health*, 18, 1-15.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
- O’Leary, P., Easton, S. D., & Gould, N. (2017). The effect of child sexual abuse on men: Toward a male sensitive measure. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(3), 423–445. <https://doi.org/10.1177/0886260515586362>
- Olson, L. N., Daggs, J. L., Ellevold, B. L., & Rogers, T. K. (2007). Entrapping the innocent: Toward a theory of child sexual predators’ luring communication. *Communication Theory*, 17(3), 231-251.
- O. Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Organização Mundial da Saúde, & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Artmed Editora.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). As operações «concretas» do pensamento e as relações interindividuais. In *A psicologia da criança* (3ª ed., pp. 85-116). Edições ASA. (Obra original publicada em 1966)
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Rabindran, & Madanagopal, D. (2020). Piaget's theory and stages of cognitive development – An overview. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 8(9), 2152–2157. <https://doi.org/10.36347/sjams.2020.v08i09.034>
- Rudolph, J., Zimmer-Gembeck, M. J., Shanley, D. C., & Hawkins, R. (2018). Child sexual abuse prevention opportunities: Parenting, programs, and the reduction of risk. *Child Maltreatment*, 23(1), 96-106. <https://doi.org/10.1177/1077559517729479>
- Ruiter, R. A., Massar, K., van Vugt, M., & Kok, G. (2013). Applying social psychology to understanding social problems. In A. Golec de Zavala & A. Cichocka (Eds.), *Social psychology of social problems: The intergroup context* (Cap.13, 337-362). Palgrave Publishers
- Sousa, M., Cunha, O., Gonçalves, R. A., & de Castro-Rodrigues, A. (2024). Intra and extra-familial child sexual abuse: The role of psychopathy. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 30(4), 627-648. <https://doi.org/10.1007/s10610-023-09551-z>
- de Sousa, J. R., & dos Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.
- Sistema de Segurança Interna. (2024). *Relatório anual de segurança interna – Ano 2023 (RASI 2023)*. Ministério da Administração Interna. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDEyNgEApqka1wUAAAA%3d> [Consultado a Dezembro 2024]

- Sistema de Segurança Interna. (2025). *Relatório anual de segurança interna – Ano 2024 (RASI 2024)*. Ministério da Administração Interna. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDExNwYAs4WfKQUAAAA%3d> [Consultado a Abril 2025]
- Singh, M. M., Parsekar, S. S., & Nair, S. N. (2014). An epidemiological overview of child sexual abuse. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 3(4), 430. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.148139>
- Solehati, T., Pramukti, I., Kosasih, C. E., Hermayanti, Y., & Mediani, H. S. (2022). Determinants of sexual abuse prevention knowledge among children's schools in West Java Indonesia: A cross-sectional study. *Social Sciences*, 11(8), 337.
- Spraitz, J. D., Bowen, K. N., & Strange, L. (2018). Proposing a behavioral taxonomy of priest sexual grooming. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v7i1.387>
- Spraitz, J. D., & Bowen, K. N. (2021). Religious duress and reverential fear in clergy sexual abuse cases: Examination of victims' reports and recommendations for change. *Criminal Justice Policy Review*, 32(5), 484-500. <https://doi.org/10.1177/0887403420921232>
- Stoltenborgh, M., Van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>
- Thompson, E. L., Zhou, Z., Garg, A., Rohr, D., Ajoku, B., & Spence, E. E. (2022). Evaluation of a school-based child physical and sexual abuse prevention program. *Health Education & Behavior*, 49(4), 584-592. <https://doi.org/10.1177/1090198120988252>
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *Dados*, 47, 383-408.
- Topping, K. J., & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.
- 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.
- Walsh, K., Zwi, K., & Woolfenden, S. (2016). Assessing the effectiveness of school-based sexual abuse prevention programs. *Family Matters*, (97), 5-15.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1-180.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55.
- World Health Organization. (2021). European regional status report on preventing violence against children 2020. *In European regional status report on preventing violence against children 2020*.
- Winters, G. M., & Jeglic, E. L. (2017). Stages of sexual grooming: Recognizing potentially predatory behaviors of child molesters. *Deviant Behavior*, 38(6), 724-733. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1197656>
- Winters, G. M., Jeglic, E. L., & Kaylor, L. E. (2020). Validation of the sexual grooming model of child sexual abusers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(7), 855-875. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1801935>

- Winters, G. M., Jeglic, E. L., & Terry, K. J. (2022a). The prevalence of sexual grooming behaviors in a large sample of clergy. *Sexual Abuse*, 34(8), 923-947. <https://doi.org/10.1177/10790632211070803>
- Winters, G. M., Kaylor, L. E., & Jeglic, E. L. (2022b). Toward a universal definition of child sexual grooming. *Deviant Behavior*, 1-13, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01639625.2021.1941427>
- Wood, M., & Archbold, C. A. (2015). Bad touches, getting away, and never keeping secrets: Assessing student knowledge retention of the “Red Flag Green Flag People” program. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(17), 2999-3021. <https://doi.org/10.1177/0886260514554426>
- Wurtele, S. K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of child sexual abuse*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10538710802584650>
- Wurtele, S. K. (2017). *Understanding and preventing the sexual exploitation of youth*.
- Wurtele, S. K., & Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse & Neglect*, 21(8), 805-814.
- Wurtele, S. K., & Miller-Perrin, C. (2017). What works to prevent the sexual exploitation of children and youth. *The Wiley Handbook of What Works in Child Maltreatment: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention in Child Protection*, 176-197.

Fontes

Diário da República Eletrónico. (2025). *Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de março (versão consolidada)*. Acedido a 16 de maio de 2025, em <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1995-34437675>.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Comité Português para a UNICEF, Ed.). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito da **dissertação** da aluna **Tatiana Filipa Pestana Pinto**, que se encontra a frequentar o Mestrado de Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco, no **Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**. Este projeto de investigação decorre da pesquisa que tem vindo a ser desenvolvida pelo **Grupo VITA**, (<https://grupovita.pt/>), grupo que visa acolher, escutar, acompanhar e prevenir situações de violência sexual de crianças e adultos vulneráveis no contexto da Igreja Católica em Portugal. A dissertação da aluna é orientada pela professora doutora Joana Alexandre, do Iscte, e pelo professor doutor Ricardo Barroso, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), ambos elementos do Grupo VITA.

Qual é o objetivo deste estudo?

Este estudo visa o **desenvolvimento de um programa de prevenção primária do abuso sexual infantil**, através da **promoção de relações saudáveis**, no contexto da Igreja Católica em Portugal, para **crianças dos 6 aos 9 anos de idade**.

Este programa pretende aumentar conhecimentos e desenvolver competências de autoproteção, ensinando as crianças a reconhecer potenciais situações de risco e a pedir ajuda, através da abordagem de diversos temas, explorados noutros programas nacionais e internacionais, tais como: relações saudáveis, emoções, corpo e privacidade, segredos bons e segredos maus, características do agressor, comunicação assertiva, escolhas seguras, internet segura e pedir de ajuda.

O que é pedido e como se procede em termos de participação?

Para a construção do programa, com vista a que seja apelativo, ajustado à idade do grupo-alvo e adequado ao contexto da Igreja Católica, pretende-se recolher informação junto de professores de Educação Moral e Religiosa Católica, aqui entendidos como Embaixadores. Para esta recolha de informação, serão realizados diversos **grupos focais** (entrevistas de grupo, *online*) com os Embaixadores.

Cada grupo focal tem a duração estimada de uma hora e é gravado, sendo dinamizado pela aluna de Mestrado acima identificada.

Pretende-se a recolha da opinião dos Embaixadores em relação à estrutura da narrativa do programa, bem como à adequação da linguagem e dos conteúdos e apelativos à faixa etária e ao contexto da Igreja Católica.

ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa ☒ Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa ☎ 351 217 903 000
www.iscte-iul.pt www.facebook.com/ISCTEiUL twitter.com/iscteul www.linkedin.com/company/iscte-iul www.flickr.com/photos/iscteul www.youtube.com/user/iultv



A participação no presente projeto irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio, que tem sido amplamente estudado noutros contextos, que não o da Igreja Católica.

Esta participação é estritamente **voluntária**, pelo que pode escolher, livremente, participar ou não. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação.

Como serão tratados os seus dados pessoais?

A participação neste estudo é **confidencial**. Considerando que só participará mediante o seu consentimento, os dados serão **pseudonimizados**, o que significa que os campos com informações pessoais serão substituídos por códigos, tornando-os não identificáveis.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, não os divulgando nem partilhando com terceiros. Estes serão conservados e destruídos após passarem 6 meses da realização da defesa de dissertação da aluna. Os resultados poderão vir a ser divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas, mas sempre garantindo-se a anonimização da informação recolhida.

Caso queira, quem posso contactar?

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Caso pretenda esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais, nomeadamente solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais, poderá contactar a aluna Tatiana Pinto através do seguinte e-mail: tfppo@iscte-iul.pt.

.....

Consentimento para a Participação

Eu, _____, **declaro** ter compreendido os objetivos do presente estudo, bem como todos os procedimentos associados ao mesmo, tendo-me sido dada informação explícita de quem posso contactar para possíveis

ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa ☐ Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa ☎ 351 217 903 000
www.iscte-iul.pt www.facebook.com/ISCTEIUL twitter.com/iscte-iul www.linkedin.com/company/iscte-iul www.flickr.com/photos/iscte-iul www.youtube.com/user/iulty



esclarecimentos. Deste modo, **aceito** participar no estudo, e consinto que estes dados pessoais sejam utilizados de acordo com as informações que me foram disponibilizadas.

Assinatura do Participante:

Data:

____/____/____

ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa ☎ Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa ☎ 351 217 903 000
www.iscte-iul.pt www.facebook.com/ISCTEUL twitter.com/iscteiul www.linkedin.com/company/iscte-iul www.flickr.com/photos/iscteiul www.youtube.com/user/iultv



Anexo B – Guião Semiestruturado

Programa Girassol Grupo Focal com Embaixadores

Enquadramento Inicial

- Apresentação da investigadora;
- Agradecer a presença e enfatizar a importância da participação de cada um;
- Explicar os objetivos do grupo focal e recolher o consentimento de todos os participantes para a gravação da sessão;
- Pedir para colocarem o seu nome e diocese a que pertencem na janela de identificação;
- Explicação da ideia da narrativa;
- Apresentação dos temas que vão ser trabalhados no programa, bem como os pontos do mapa que as crianças vão percorrendo ao longo dos mesmos: Módulo Inicial (visualização vídeo, ainda em elaboração), Relações Saudáveis (Escola), Emoções (Sé), Corpo e Privacidade (Ponte), Segredos (Convento), Características do Agressor (Casa paroquial), Comunicação (Capela), Escolhas Seguras (Mar), Internet (Santuário), Pedir Ajuda (Igreja), Módulo Final (Casa ao pé dos Escuteiros).
- Cada um dos módulos temáticos terá 3 atividades + 1 atividade para realizar em família. No final de cada atividade há um resumo dos conteúdos. No final de cada tema é feita uma sistematização das principais ideias chave.

Questões relativas aos materiais já existentes

1. Relativamente aos materiais apresentados, e de uma forma geral, parece-vos que a linguagem usada é adequada à faixa etária?
2. Têm alguma sugestão relativamente à linguagem utilizada?
3. Consideram que a narrativa que foi construída é adequada e tem uma linha de pensamento lógica?
4. Têm alguma sugestão relativamente à narrativa?
5. Em relação às personagens apresentadas, consideram que são adequadas?
6. Consideram que estão enquadradas na narrativa e no contexto católico?
7. Têm alguma sugestão relativamente às personagens?

8. No que respeita aos temas inicialmente apresentados, de que forma podemos melhor enquadrá-los no contexto da igreja Católica? (i.e., sugestões de frases ou passagens bíblicas que possamos relacionar com os temas)
9. Em relação às atividades de cada tema, como as poderíamos inserir tendo em conta o percurso católico e os conteúdos que são lecionados durante o mesmo?
10. Têm mais alguma sugestão que nos possa ajudar a construir as atividades?

Conclusão

- Agradecimento pela participação e ênfase da importância de participarem nesta conversa;
- Breve resumo daquilo que foi falado e tópicos daquilo que os participantes expuseram;
- Fornecimento de contactos pessoais para algum esclarecimento ou sugestões;
- Definição dos próximos passos.

Anexo C – Questionário

Programa “Girassol” - Parecer dos Embaixadores

Caro/a Embaixador/a,

Sou a Tatiana Pinto, a aluna do Mestrado de Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco no Iscte-Iul, que, em colaboração com o Grupo VITA, está a construir o “Programa Girassol”, um programa com o objetivo de promover relações saudáveis e comportamentos de autoproteção, destinado a crianças dos 6 aos 9 anos de idade, no contexto da Igreja Católica em Portugal.

Agradeço, desde já, a sua participação e disponibilidade, uma vez que o seu contributo é de extrema importância para a construção de um programa adequado e o mais apelativo possível.

Após a leitura dos materiais que foram enviados, deve, então, responder às perguntas que se encontram neste documento. Peço também que envie, em conjunto com este documento, o consentimento preenchido. Antes das perguntas propriamente ditas gostaríamos de realçar alguns aspetos relativos à narrativa que se encontra nos documentos.

Neste programa, a ideia é a existência de uma equipa - a equipa Girassol - que vai realizar um *peddy paper*. As crianças que irão participar neste programa vão ajudar essa equipa a superar alguns desafios que encontrarão ao longo da caminhada. O Girassol é o narrador e a Maria e o Mateus são as personagens principais. As outras personagens são os seus amigos, que também pertencem também à Equipa Girassol. Ao longo dos vários temas, vão passando em diversas paragens do mapa e encontrando alguns desafios.

As paragens e os seus respetivos temas são os seguintes: Módulo inicial (não constitui nenhuma paragem e haverá a visualização de um vídeo, que ainda está em fase de elaboração); Relações Saudáveis (Escola); Emoções (Sé); Corpo e Privacidade (Ponte); Segredos (Convento); Características do Agressor (Casa Paroquial); Comunicação (Capela); Escolhas Seguras (Mar); Internet (Santuário); Pedir Ajuda (Igreja), e Módulo Final (ainda a definir).

No final do percurso, as crianças irão receber uma pulseira alusiva ao programa.

Cada módulo/tema terá três atividades a serem aplicadas pelo adulto facilitador e uma atividade para realizar em família. No final de cada atividade há um resumo dos conteúdos e, no final de cada tema, é feita uma sistematização das principais ideias chave, com um QR Code que dará acesso a um vídeo onde serão traduzidas essas mesmas ideias em Língua Gestual Portuguesa.

Após a receção e análise do seu *feedback*, o próximo passo será a construção das atividades que, posteriormente, serão também revistas pelos Embaixadores.

Caso haja alguma dúvida ou algo que queira comunicar pode sempre contactar-me através deste e-mail: tfppo@iscte-iul.pt

Nome: _____

Diocese: _____

1. Considera que a narrativa que foi construída é adequada e tem uma linha de pensamento lógica?
2. Tem alguma sugestão relativamente à narrativa?
3. Relativamente aos materiais apresentados, e de uma forma geral, a linguagem usada parece adequada à faixa etária (6-9 anos)? Dê-nos a sua opinião e caso tenha alguma sugestão, por favor, enuncie.
4. Em relação às personagens apresentadas, considera que as mesmas são adequadas?
5. Considera que estas estão enquadradas na narrativa e no contexto católico?
6. Tem alguma sugestão relativamente às personagens?
7. No que respeita aos temas inicialmente apresentados, de que forma podemos melhor enquadrá-los no contexto da igreja Católica? (Tem sugestões de frases ou passagens bíblicas que possamos relacionar com os temas?)
8. Em relação às atividades de cada tema, como acha que as poderíamos inserir, tendo em conta o percurso católico e os conteúdos que são lecionados durante o mesmo?
9. Tem mais alguma sugestão que possa ajudar no próximo passo - a construção das atividades?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D – Guião Semiestruturado - Grupo Focal com Catequistas

Programa Girassol Grupo Focal com Catequistas

Enquadramento Inicial

- Agradecer, novamente, a presença e enfatizar a importância de cada um;
- Explicar os objetivos da dinâmica;
- Após visualizarem os materiais, fazerem as suas anotações e escolherem um porta-voz por cada grupo, devem ser expostas algumas questões relacionadas com a avaliação dos mesmos.

Questões relativas aos materiais que observaram

1. Qual a avaliação global que fazem das componentes que analisaram?
2. Como avaliam a clareza dos materiais a nível de linguagem e tipo de vocabulário?
3. Como avaliam a clareza dos materiais tendo em conta a forma como estão apresentados?
4. Consideram que as atividades e o seu conteúdo são adequados?
5. Qual a avaliação que fazem das ilustrações?
6. Têm alguma sugestão de alguma alteração ou conteúdos complementares?
7. Têm algo mais a acrescentar?

Conclusão

- Agradecimento pela participação e ênfase da importância de participarem nesta conversa;
- Breve resumo daquilo que foi falado e tópicos daquilo que os participantes expuseram;
- Fornecimento de contactos pessoais para algum esclarecimento ou sugestões;
- Esclarecimento sobre os próximos passos.

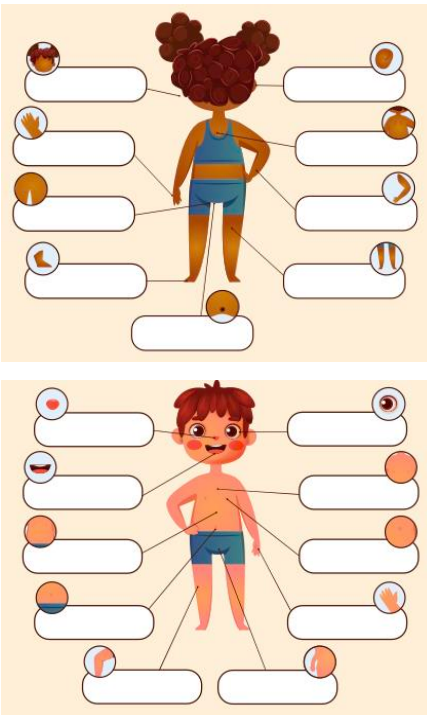
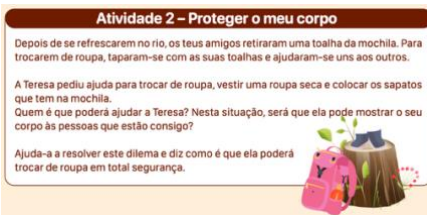
Anexo E – Tabela Modelo Lógico Programa Girassol

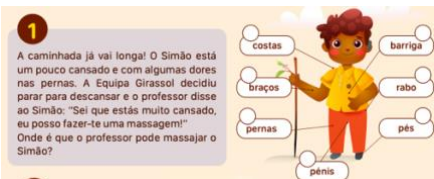
Estrutura Geral				
<i>Caderno de Atividades</i> constituído por um módulo inicial, 6 módulos temáticos e um módulo com atividades finais, todos integrados na narrativa geral (i.e., <i>peddy-paper</i>). Antes de se dar início aos módulos temáticos, como motivação, as crianças recebem uma <u>pulseira</u> representativa do programa. Cada um dos <u>6 temas</u> é constituído por 3 atividades elaboradas para as crianças e dinamizadas pelo adulto com formação, e 1 atividade de envolvimento familiar a ser realizada com as crianças e as respetivas famílias. O módulo com as <u>atividades finais</u> engloba 3 atividades integradoras dos conteúdos trabalhados, bem como mais 3 sugestões de atividades para reforçar e partilhar as aprendizagens adquiridas. No <u>final de cada módulo temático e do módulo final</u> as crianças ganham uma pétala do girassol, com forma de recompensação pelo seu progresso, sendo que, no final de tudo, o objetivo é completarem o girassol com todas as pétalas. Cada atividade tem uma duração média estimada de 30 a 45 minutos.				
Temas	Atividades	Descrição das Atividades	Objetivos Específicos	Exemplos Ilustrativos
Módulo Inicial		Visualização do vídeo de apresentação do <i>Programa Girassol</i>. Enquadramento inicial, com a apresentação da narrativa (participação num <i>peddy-paper</i>), das personagens da “Equipa Girassol” e do caminho a percorrer (cada local do <i>peddy-paper</i>, ou seja, escola, sé, ponte, convento, teleférico, parque de	Contextualizar as dinâmicas e o funcionamento do programa.	

		merendas e Igreja, está associado a um tema: Relações Saudáveis; Emoções; Corpo e Privacidade; Segredos e Estratégias da Pessoa Agressora; Internet e Escolhas Seguras; Comunicação e Pedir Ajuda; Atividades Finais.		
Relações Saudáveis	Palavras à Solta	Completar os espaços em branco de uma rima, com as palavras disponibilizadas para o efeito, tendo por objetivo a identificação de características que representam uma relação saudável.	Reconhecer e identificar as características de uma relação saudável e de uma relação abusiva; Diferenciar as emoções associadas a relações saudáveis e a relações abusivas; Conhecer regras de segurança que permitem lidar/evitar situações	
	Cuidar é Amor	Refletir, através da leitura e análise de uma passagem bíblica e de um conjunto de cinco questões sobre o que caracteriza uma relação saudável e uma relação abusiva.		Atividade 2 - "Cuidar é amor" Jesus ensina-nos que Cuidar é Amor. A Sara olhou para a sua mochila e lembrou-se que trazia com ela a sua bíblia e pensou em ler uma passagem com os seus amigos. Tu também podes, sempre que quiseres, ler algumas passagens da bíblia ou outros textos sagrados. Lê com atenção este texto: "O amor é paciente, o amor é bondoso, não é invejoso, o amor não é soberbo, não é arrogante, 5 nada faz de vergonhoso, não procura o próprio interesse, não se irrita, nem guarda ressentimentos. 6 não se alegra perante a injustiça, mas alegra-se com a verdade; 7 tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, a tudo resiste." (1 Cor 13, 4-7) É uma passagem maravilhosa que nos ajuda a refletir sobre relações saudáveis . 1 Diz 3 palavras que descrevem o que é uma relação saudável.

	O Bolo das Relações Saudáveis	Através de uma analogia à receita de um bolo, a tarefa consiste em assinalar quais as seis características que podem caracterizar uma relação saudável, permitindo completar a receita.	de risco ou de perigo nas relações interpessoais.	O bolo das relações saudáveis leva 6 ingredientes. Assinala com uma cruz (X) os ingredientes corretos. 
	Para Fazer em Família	Com a família, as crianças são convidadas a escrever ou desenhar numa pedra uma regra de segurança e refletir sobre as mesmas. Ou seja, sobre as regras e os comportamentos essenciais que podem adotar para se manterem em segurança nas suas relações interpessoais.		Regras de Segurança Saber o que se passa! Devo saber os meus dados pessoais e os da minha família, para poder pedir ajuda em caso de necessidade. É importante saber o que é seguro e o que é inseguro, e as regras de segurança em vários contextos. Também devo saber o que fazer em caso de emergência! Mexe-te! Se estiver perante uma situação ou uma pessoa insegura posso fugir e pedir ajuda a um adulto de confiança. É também devo ajudar os meus amigos se sentir que eles não estão em segurança! Fala! 
Emoções	Cheirar as Emoções	São apresentadas diversas flores que estão associadas a uma emoção e a uma cor. Consoante o que está identificado, a tarefa consiste em desenhar qual a expressão facial que melhor se adequa às mesmas.	Distinguir as diferentes emoções e aprender a reconhecê-las através de expressões faciais ou sensações; Aprender estratégias para lidar com emoções mais	Atividade 1 - Cheirar as Emoções Para ir da escola até à 5ª, a Equipa Girassol percorreu um caminho pela natureza. A Teresa está deslumbrada com a quantidade de flores que viu até chegar aqui! Aqui estão algumas das flores que ela encontrou! A cada flor corresponde uma emoção! Desenha em cada flor a expressão facial que corresponde a essa emoção. Alegria  Tristeza 

	O que nos rodeia!	A tarefa consiste em ler uma história sobre a caça ao tesouro que a Equipa Girassol realizou. Após a sua leitura existe um conjunto de cinco perguntas em relação a alguns acontecimentos da história. O foco da história e de algumas questões encontra-se nas emoções da culpa e vergonha.	desagradáveis, como a culpa ou a vergonha.	4 Achas que é importante falar com alguém em quem confias quando sentes culpa ou vergonha? Se sim, porque? E com quem podes falar? Escreve aqui o nome de cinco adultos de confiança
	A Paz de Saber Sentir	São apresentadas quatro situações. Para cada uma delas deve fazer-se a correspondência entre as emoções que sentiriam e que estratégias utilizariam para se sentir melhor, principalmente quando as emoções são mais desagradáveis.		1 O Tomé e a Maria colaboraram num petítório organizado pela professora de Educação Moral e Religiosa Católica, para ajudar algumas crianças e as suas famílias, que têm diversas necessidades. Recolheram roupas, comida e até brinquedos quase novos! Organizaram tudo em caixas e colocaram dentro de uma carrinha. Ao verem a carrinha seguir o seu caminho, olharam um para o outro. Que emoções estão o Tomé e a Maria a sentir? Emoções 1. Culpa 2. Vergonha 3. Medo 4. Compaixão 5. Gratidão 6. Confiança 7. Esperança 8. Preocupação 9. Satisfação Estratégias - Respirar fundo - Pensar de forma positiva - Pedir ajuda - Rezar - Afastar-se da situação - Gritar - Dizer "Não"
	Para Fazer em Família	Baralho de cartas: cada carta corresponde a uma emoção. A tarefa consiste em decorar, colorir e, posteriormente, recortar as cartas e, após o baralho estar completo, cada membro da família deve retirar uma carta e partilhar		Alegria Calma

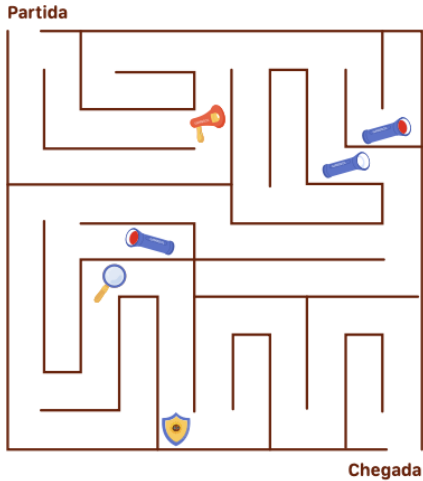
		uma situação em que tenha sentido aquela emoção.		
Corpo e Privacidade	Descobrir o Meu Corpo	Tarefa 1: Identificar, inicialmente, que partes do corpo devemos proteger no nosso dia a dia e refletir, em conjunto, sobre as respostas dadas. Após essa reflexão, devem preencher os espaços em branco que estão direcionados para diferentes partes do corpo, na sua versão feminina e masculina. Os espaços em branco devem ser preenchidos com as partes do corpo que estão identificadas numa caixa no final da página. Tarefa 2: Identificar quais as partes privadas e as razões pelas quais devemos proteger o nosso corpo e em particular estas mesmas partes.	Reconhecer as diferentes partes do corpo humano; Identificar as partes privadas/íntimas e distingui-las das restantes partes do corpo; Aprender o que são limites pessoais e o conceito de privacidade; Aprender a proteger o corpo e a dizer “não” quando os limites pessoais não são respeitados; Distinguir entre toques apropriados e inapropriados; Promover estratégias de resolução de problemas; Promover habilidades de relacionamento.	
	Proteger o meu Corpo	É apresentado por uma das personagens da Equipa Girassol um dilema. A tarefa 1 consiste em refletir oralmente ou através da escrita ou desenho sobre o que os próprios fariam numa situação semelhante. A tarefa 2		

		consiste em pensar noutras situações em que tal lhes tenha acontecido, revelando como a resolveram.		
	O meu Conforto	São apresentadas quatro situações, cada uma acompanhada por uma imagem e ao lado estão imagens de personagens que têm determinadas partes do corpo destacadas por escrito. Tarefa: Para cada situação, as crianças devem assinalar, nos espaços em branco, com um certo ou uma cruz, em que partes do corpo seria apropriado ou não tocar.		 1 A caminhada já vai longa! O Simão está um pouco cansado e com algumas dores nas pernas. A Equipa Girassol decidiu parar para descansar e o professor disse ao Simão: "Sei que estás muito cansado, eu posso fazer-te uma massagem!" Onde é que o professor pode massajar o Simão?
	Para Fazer em Família	Seguido da imagem e explicação do “desconfortómetro” (i.e., um “medidor” de grau de desconforto representado pelas cores verde (“confortável”), amarelo (“um bocadinho desconfortável”) e vermelho (“desconfortável”)), são apresentadas seis situações e, em conjunto com a família, as crianças devem assinalar o seu grau de desconforto se estivessem perante as mesmas. Após este exercício, podem, em		

		conjunto, pensar noutras situações e fazer a mesma reflexão.		
Segredos e Estratégias da Pessoa Agressora	Caixas Misteriosas	Tarefa 1: Identificação do que podem ser segredos seguros e inseguros, através de exemplos de situações; Tarefa 2: Recortar os dois moldes de caixas – caixa verde para segredos seguros e caixa vermelha para segredos inseguros; Tarefa 3: Colocar em cada uma das caixas dois segredos que gostariam de partilhar. Tarefa 4: As crianças devem escrever, em cada uma das pétalas do girassol, um adulto em quem confiam e podem pedir ajuda na revelação de segredos inseguros (i.e., identificação de cinco adultos).	Distinguir entre segredos seguros e inseguros; Aprender a pedir ajuda e saber como revelar segredos inseguros; Reconhecer possíveis estratégias utilizadas pela pessoa agressora para ganhar a confiança da criança e manter com esta uma relação abusiva; Identificar que emoções a pessoa agressora pode fazer-nos sentir.	

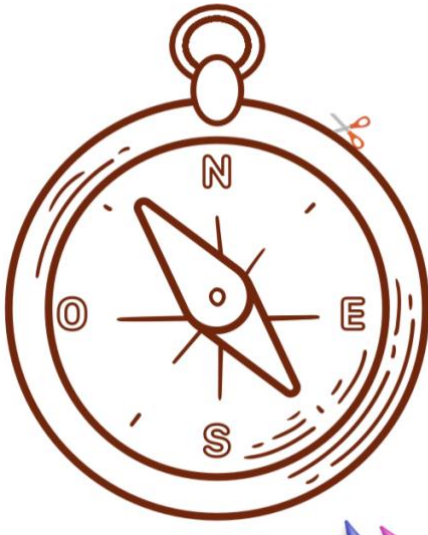
	Sopa de Letras	Com um exemplo de uma situação-problema com um dos elementos da equipa do peddy-paper, é explicado que qualquer pessoa pode ter comportamentos que nos deixam desconfortáveis, independentemente do grau de afinidade. Tarefa: Com base no exemplo apresentado as crianças devem procurar, na sopa de letras, as emoções que a pessoa agressora pode fazer-lhes sentir, através de uma frase “Quando gostamos de alguém e não gostamos do que essa pessoa faz, sentimos...”.		Encontra as palavras na sopa de letras Confusão, Tristeza, Medo, Raiva, Desilusão, Culpa, Vergonha <pre> o e i g b z e k q n w f t a z l a i x l l w s l g u v e r g o n h a z g d z i u g r n z s z a r t e r e m e d o r n y w s z s a r l p e j k i i m r n i i b h e t r i s t e z a l v x q p h u t y a n f z u a x r b c u l p a p o m s v a p m t r y c p n c u ã a z c o n f u s ã o y r o i m </pre>
	Descobre as Pistas	São apresentadas oito frases com espaços em branco para completar. Cada uma delas representa comportamentos perigosos ou estratégias que a pessoa agressora pode utilizar. Tarefa: Completar os espaços em branco de cada uma das oito frases recorrendo às oito palavras disponibilizadas numa caixa do lado direito, para o efeito.		Alguém que me mostra imagens e vídeos da _____ com pessoas sem roupa. Alguém que me deixa confuso, porque diz que gostade mim e pede-me coisas que me fazem sentir _____. Alguém que me dá dinheiro ou _____ e, em troca, pede para eu me despir. ninguém desconfortável proteger internet tocar

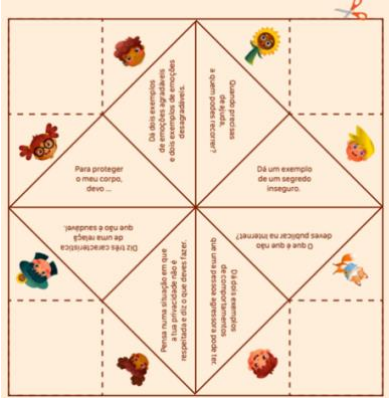
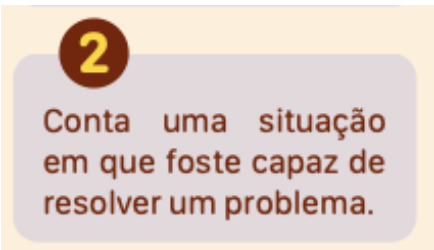
Internet e Escolhas Seguras	Para Fazer em Família	As crianças levam um exemplo de um comportamento considerado seguro e de um inseguro, e mostra em casa. Tarefa: Em família, devem pensar em mais três exemplos de cada um desses comportamentos, escrevendo-os nos espaços dedicados aos mesmos (tabela).		Comportamentos Seguros A Teresa foi ao médico com a mãe porque tem muitas manchas no corpo. O médico pediu à Teresa para tirar a camisola, para poder ver as manchas. A mãe da Teresa esteve ao seu lado durante toda a consulta. Comportamentos Inseguros O Simão foi às compras com os pais e foi ver o corredor dos brinquedos. O seu vizinho, que lá trabalhava, aproximou-se e perguntou-lhe se ele queria ir ao armazém ver mais brinquedos.
	Amigo Virtual	Tarefa: Desenhar uma personagem que representa um avatar virtual. O avatar tem quatro superpoderes que ajudam as crianças a detetar os perigos durante a navegação na Internet: a lanterna de segurança, a lupa de detetive, o escudo e o megafone.	Aprender a navegar na Internet em segurança, sabendo identificar que perigos existem e o que devem ou não fazer perante os mesmos; Reconhecer e aprender a fazer escolhas seguras e a ter comportamentos saudáveis, <i>offline</i> e <i>online</i> ;	 Lanterna de Segurança: Acende-se e dá sinal quando existe algum perigo na Internet a que deves ficar atento! Por exemplo, se alguém te mandar ou pedir fotos ou vídeos sem roupa, ou tentar marcar um encontro presencial.
	Os Superpoderes	São apresentadas situações ligadas ao contexto <i>online</i> , que podem constituir ou não perigo. Ao lado de cada situação está uma lanterna com a luz por colorir. Tarefa 1: As crianças devem analisar as situações e pintar a luz da lanterna a vermelho, caso considerem tratar-se de uma situação de perigo (superpoder relacionado com a	Promover a tomada de decisão responsável, resolução de problemas e pensamento crítico.	1 Receber uma mensagem no WhatsApp de uma pessoa que eu não conheço. 

		detecção de perigo). Tarefa 2: As crianças devem desenhar-se a pedir ajuda a um adulto de confiança, pois em situações de perigo esse é o passo que deve seguir.		
	O Labirinto	Num labirinto estão dispostos os ícones relacionados com os superpoderes do avatar virtual da atividade “Amigo virtual” As crianças devem realizar o labirinto e ir colecionando os superpoderes, desviando-se das situações de perigo (i.e., lanternas com a luz vermelha). Após terminarem o labirinto, as crianças devem pensar e escrever três situações, que tenham vivido, em que poderiam usar os superpoderes.		 Partida Chegada
	Para Fazer em Família	Tarefa 1: Pintar o escudo (que representa a proteção em relação a alguns perigos da Internet). Tarefa 2: São apresentadas quatro questões que se debruçam sobre tópicos relacionados com situações perigosas e abusivas que podem acontecer com as crianças ou com os seus amigos no mundo		1 Como posso reagir se receber imagens, vídeos, ou mensagens que me deixam desconfortável? 2 Quando existe um desafio online que me diz para fazer alguma coisa, como é que sei se é ou não é seguro para mim?

		online. Para cada uma delas as crianças e as suas famílias devem debater sobre possíveis soluções.		
Comunicação e Pedir Ajuda	Para, Pensa, Reage e Conta	Apresentação de uma situação-problema, seguida de uma explicação sobre como as crianças podem pedir ajuda caso não se sintam seguras em determinadas situações. Tarefa: Com recurso ao “desconfortómetro” (da Atividade Para Fazer em Família do tema “Corpo e Privacidade”), assinalar como se sentiriam em cada uma das cinco situações apresentadas, descrevendo o que poderiam fazer para se sentirem seguras, em cada uma delas.	Reconhecer e identificar adultos de confiança; Saber pedir ajuda e comunicar de forma assertiva e quando o fazer; Promover autoconsciência e autogestão emocional.	
	Confiar e Falar	Tarefa 1: Com a definição do conceito de comunicação assertiva, as crianças devem identificar cinco adultos em quem confiam (garantir que as crianças compreendem o que é um adulto de confiança). Tarefa 2: Escolher uma das pessoas de confiança identificadas e imaginar que estão numa situação em que		

		precisam de ajuda e irão recorrer a esse adulto. Após criarem um “rádio de comunicação” devem simular essa situação, comunicando de forma assertiva.		
	Código de Segurança	Tarefa: Criação de um código de segurança (i.e., palavra, frase, gesto, desenho) que podem partilhar com adultos em quem confiam para que, numa situação de perigo, possam usar esse código como um pedido de ajuda. Este código deve ser secreto e apenas deve ser partilhado com os adultos que a criança considera serem da sua confiança.		 Escreve aqui o teu Código de Segurança

	Para Fazer em Família	Tarefa 1: Colorir e recortar a bússola que, para além de servir como metáfora, servirá como objeto a ser passado durante um momento de partilha com a família, um espaço seguro onde cada indivíduo pode partilhar o que sente. Tarefa 2: Cada membro da família deve segurar a bússola e, enquanto a segura, partilhar alguma situação e explorar o que sentiu com a mesma. O objeto deve passar por todos e as partilhas devem ser escutadas com atenção, tentando ajudar o outro com o que conseguirem. No final deste momento, devem todos partilhar como se sentiram.		
--	------------------------------	---	--	---

Atividades Finais	Quantos Queres?	Tarefa 1: Recortar o “quantos queres”. Tarefa 2: Jogar o “quantos queres” com os diferentes elementos da turma/grupo. Este integra oito desafios, cada um relacionado com um tema. Os desafios podem ser perguntas de resposta curta, frases por completar e exemplificação de determinados conceitos.	Consolidar as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo dos vários temas, integrando os conteúdos abordados; Promover processos de tomada de decisão responsável.	
	Jogo da Macaca	Cada número do jogo tem correspondência com um desafio, cada um relacionado com um dos temas ao longo do programa. As tarefas integram as mesmas dinâmicas descritas na atividade anterior. Trata-se de uma atividade que pode ser realizada ao ar livre.		
	Vamos Cantar!	No final de cada tema, vão sendo disponibilizadas quadras com versos de uma música e a sua respetiva pauta. Cada quadra relaciona-se com um tema. Nesta atividade juntam-se todos os versos e as crianças, em		

		conjunto, podem cantar e, até, coreografar a música.		
	Mostra o que aprendeste!	São sugeridas algumas dinâmicas adicionais que podem ser realizadas após o <i>peddy-paper</i> ser completado. - Mímica: São descritas oito situações e as crianças devem escolher entre elas e representá-las através de gestos. Quem está a assistir deve adivinhar quais são as situações. - Peça de Teatro: Escolher um dos temas e construir uma peça de teatro para apresentar. Todos os passos necessários para a construção e realização de uma dramatização estão descritos e discriminados. - Mural: Fazer um mural sobre as principais mensagens e ideias, de cada tema e no geral, que gostariam de destacar e partilhar. Este mural pode ser construído dentro da sala de aula, recorrendo a cartolinas e outros materiais disponíveis, ou noutros locais.		

