

# **Aventura Social Intercultural – E6G** **Projeto de Intervenção Comunitária**

2017-2018



Melissa Ramos

Ana Cerqueira

Anáisa Santo

Fábio Botelho Guedes

Mariline Fernandes

Marta Raimundo

Tania Gaspar

Promovido Por:



Financiado Por:



Cofinanciado Por:





# ***Aventura Social Intercultural - E6G***

## ***Projeto de Intervenção Comunitária***



2017-2018

Entidade promotora:



Parceiros:



## **Aventura Social Intercultural - E6G**

### **Projeto de Intervenção Comunitária**

#### **Autores**

Melissa Ramos

Ana Cerqueira

Anáísa Santo

Fábio Botelho Guedes

Mariline Fernandes

Marta Raimundo

Tania Gaspar

#### **Editor**

Aventura Social Associação

#### **Impressão**

RioGráfica

#### **Referência**

Ramos, M., Cerqueira, A., Santo, A., Guedes, F. B., Fernandes, M., Raimundo, M., & Gaspar, T. (2018). Aventura Social Intercultural – E6G – Projeto de Intervenção Comunitária. Aventura Social Associação.

Entidade promotora:



Parceiros:



## **Agradecimentos**

À Câmara Municipal de Lisboa, à Junta de Freguesia de Marvila, aos Agrupamentos de Escolas das Olaias e D. Dinis, à CPCJ Lisboa Oriental, à Casa Pia de Lisboa – CED Maria Pia, ao Grupo de Teatro Contra-Senso, à Associação de Moradores do Bairro das Amendoeiras, ao Grupo Comunitário do Bairro do Armador e à Nuclisol Jean Piaget.



## Índice

Prefácio .....	10
Introdução .....	12
Enquadramento .....	14
Família .....	14
Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner.....	16
Competências socioemocionais .....	19
Programa de promoção de competências socioemocionais em contexto comunitário.....	24
O desenvolvimento humano e competências de aprendizagem .....	25
Intervenção comunitária.....	29
Migrantes .....	30
Participação social e cívica .....	32
Projeto de intervenção comunitária: Aventura Social Intercultural – E6G.....	34
Caracterização da Freguesia de Marvila .....	34
Metodologia .....	36
GAPPS Marvila.....	42
Arte Aventura.....	46
Smartkids .....	92
Plano de apoio ao estudo e aprendizagem escolar .....	94
Métodos de estudo .....	96
Dicas e estratégias sobre como podes estudar melhor.....	100
Atividades práticas.....	108
Dicas/Estratégias para os pais .....	132
Dream Teens Marvila.....	136
Tu Decides! .....	140
Conclusões, limitações e recomendações.....	144
Projeto “Aventura Social Intercultural – E6G” - Boas práticas:.....	145

Projeto “Aventura Social Intercultural – E6G - Maiores barreiras. ....	146
Referências.....	148

## **Prefácio**

### **O Psicólogo a Intervir na Comunidade**

Margarida Gaspar de Matos

Psicóloga, Psicoterapeuta, Professora Catedrática da Universidade de Lisboa

Tradicionalmente a prática dos psicólogos aparece fraturada entre psicólogos clínicos que praticam psicoterapia e “outros psicólogos” que fazem uma intervenção mais centrada na comunidade e mais baseada em objetivos de prevenção e promoção. Como se o modelo clínico e psicoterapêutico e o modelo comunitário preventivo e de desenvolvimento da pessoa nada tivessem a ver um com o outro.

O presente trabalho desafia esta ideia, e apresenta um aliciente incentivo aos psicólogos para a intervenção em contextos comunitários.

Neste projeto, integrado no programa ESCOLHAS, o objetivo final é o combate ao abandono escolar e ao insucesso escolar, mas como se verá, é na verdade o desenvolvimento integral dos jovens e suas famílias que se pretende.

O projeto apresenta ainda um interessante modelo de atendimento na comunidade, desde um conjunto de atividades de caráter lúdico-recreativo-artístico proporcionadas a todos os jovens integrados no projeto, até um atendimento psicológico mais intenso e individual, que se disponibilizou a quem dele necessite.

O projeto foca populações migrantes potencialmente desfavorecidas e de baixo estatuto socioeconómico, mas longe de praticar uma política assistencialista, incorpora conceitos-chave para uma intervenção que privilegia a promoção de recursos pessoais e sociais, do bem-estar e da autonomia: promoção de competências socioemocionais, promoção do empreendedorismo, promoção da participação ativa das populações, valorização do trabalho com as famílias, valorização da diversidade como um trunfo para o desenvolvimento das pessoas, valorização cultural das populações-alvo.

A equipa Aventura Social Intercultural está pois de parabéns por mais um desafio bem-sucedido, e por este incentivo à prática da Psicologia em contextos comunitários.



## Introdução

O presente manual consiste num resumo do trabalho desenvolvido ao longo de dois anos (2017/2018) no projeto Aventura Social Intercultural (ASI) – E6G, financiado pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) no âmbito do Programa Escolhas.

A Aventura Social - Associação constituiu-se como entidade promotora e gestora deste projeto que foi desenhado com o intuito de dar resposta às necessidades da comunidade do Bairro do Armador, em Marvila.

O projeto ASI – E6G propôs-se a intervir nas Medidas I e III do Programa Escolhas:

- Medida I - Área estratégica de educação e formação;
- Medida III - Área estratégica de participação direitos e deveres cívicos e comunitários.

O manual está organizado de forma estruturada e de fácil consulta e visa permitir a replicação das atividades que integram o modelo de intervenção que está na base deste projeto. Apresenta também um enquadramento teórico, que sustenta o desenho da intervenção realizada. O projeto Aventura Social Intercultural - E6G foi composto por cinco atividades principais, as quais serão também descritas neste manual. Este conjunto de atividades permitiu aproximar a resposta dada pela equipa às necessidades da população-alvo, sendo que, tendo em conta a duração do projeto, não é possível enumerar todas as atividades que decorreram. No entanto, foi elaborado um resumo do modelo de intervenção no qual é possível perceber a lógica dos conteúdos a serem trabalhados.

A presente publicação pretende fornecer conhecimento e estratégias práticas que sirvam como ferramenta de trabalho para profissionais e técnicos que, mediante os ajustamentos necessários, possam ser utilizadas noutros contextos e populações.



## **Enquadramento**

### **Família**

Ao falarmos de desenvolvimento humano, não podemos ter apenas em consideração a individualidade de cada ser humano, mas temos, também, de prestar atenção os diversos contextos sociais em que cada indivíduo se insere e, paralelamente, as diferentes interações que ocorrem em cada um deles. Um destes contextos sociais é a família que desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos elementos que a constituem (Soares & Almeida, 2011).

De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 22), a família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais e particulares”. Uma das responsabilidades da família é a de transmitir valores, crenças e ideias (Kreppnet, 2000 cit. por Dessen & Polonia, 2007) o que se traduz numa influência e modelagem dos comportamentos dos indivíduos, em especial daqueles que ocorrem durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo da evolução e da passagem dos tempos tem sido possível assistir a diversas transformações tecnológicas, económicas e sociais e que, por sua vez, foram deixando a sua marca ao nível estrutural e organizacional das famílias e, conseqüentemente, também ao nível do desempenho de papéis dos seus membros (Dessen & Polonia, 2007).

Atualmente verifica-se a existência de diversos tipos de famílias (Dessen, 2010) que se foram constituindo como alternativas ao conceito de família tradicional (Petzold, 1998). Os diferentes tipos de famílias constituem-se como entidades dinâmicas que integram membros unidos por laços de sanguinidade, afetividade ou interesse e que partilham um espaço comum durante um período de tempo (Dias, 2011). Como exemplos desta emergência de novos conceitos temos o caso de indivíduos solteiros a viver sozinhos, casais que vivem em conjunto sem ser casados, casais homossexuais,

famílias que já estão num segundo ou terceiro casamento, casais que não vivem na mesma casa, entre outros. Deste modo, estamos perante um panorama que integra uma panóplia de possibilidades e de estruturas familiares que passaram a ser incluídas nas abordagens contemporâneas que estudam o conceito de família (Dessen, 2010; Petzold, 1998).

O conceito de família já incorpora diferentes formas e definições, no entanto “talvez o mais importante seja vê-la como um todo, como uma emergência dos seus elementos, o que a torna una e única” (Alarcão, 2000, p. 39).

De acordo com Alarcão (2000), o sistema familiar é constituído essencialmente por quatro subsistemas: o individual, o conjugal, o parental e o fraternal. Os dois membros do sistema conjugal constituem o subsistema parental e este desempenha um papel fundamental ao nível da proteção e educação dos filhos desse casal e todas as interações que ocorrem entre pais e filhos constituem-se como um elemento crucial no processo de desenvolvimento psicossocial das crianças. Embora o sistema familiar deva ser encarado como um todo, é importante levar em consideração que o mesmo também integra outros sistemas com os quais interage e relaciona, sendo a comunidade ou a sociedade dois exemplos dos mesmos. Isto significa que existe um processo de influência mútua entre os diversos sistemas.

As famílias são compostas por diferentes gerações e a passagem do tempo vai trazendo inúmeros desafios e mudanças que caracterizam as diferentes etapas de crescimento e as tarefas de socialização características de cada um dos elementos que as compõem. As alterações estruturais e funcionais inerentes a cada uma dessas etapas exigem uma capacidade de adaptação por parte dos membros da família (por exemplo, a formação do casal, a família com filhos pequenos, com filhos na escola ou com filhos adultos). Quando existem dificuldades nos processos de adaptação podem instalar-se crises de desenvolvimento que podem desencadear problemáticas ao nível da estrutura familiar e, também, problemáticas ao nível individual de cada membro (Dias, 2011).

Na década de 70, com a publicação dos trabalhos de Urie Bronfenbrenner e com a sua teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Boing, Crepaldi & Moré, 2008), passou a ter lugar a compreensão do indivíduo inserido no seu contexto familiar. No modelo deste autor o desenvolvimento é definido como “um fenómeno de

continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto enquanto indivíduos como enquanto grupos” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 793).

### **Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner**

Urie Bronfenbrenner, psicólogo americano, nasceu a 29 de abril de 1917, em Moscovo, Rússia e faleceu a 25 de setembro de 2005, tendo vivido nos Estados Unidos desde os 6 anos de idade (Härkönen, 2007). Em 1979 o autor escreveu o livro *A ecologia do desenvolvimento humano*, que veio trazer novas ideias e uma nova visão sobre o desenvolvimento humano, no sentido em que chamava a atenção para a influência que o contexto exerce sobre o desenvolvimento por oposição à ênfase que, até então, era colocada nos fatores individuais como elementos de influência nesse mesmo desenvolvimento (Tudge, 2007).

Deste modo, o trabalho de Bronfenbrenner (1977) surgiu como oposição à visão mais estática e restrita relativamente ao ser humano. Na visão mais tradicional do desenvolvimento humano, os indivíduos eram observados apenas num contexto, o que fazia com que se perdesse a essência das diversas influências que os diferentes contextos, nos quais o mesmo se inseria, poderiam desencadear. Bronfenbrenner defendia a ideia de que para uma compressão mais precisa e abrangente do desenvolvimento humano seria necessário observar os indivíduos nos diversos contextos em que se inserem sem se limitar a observá-los isoladamente, mas sim a contemplá-los juntamente com as restantes variáveis presentes (pessoas envolvidas e os vários contextos existentes).

Os seres humanos posicionam-se e circulam por uma multiplicidade de contextos durante todo o seu ciclo de vida e os modelos ecológicos colocam a ênfase no desenvolvimento humano tendo por base esses mesmos contextos (Bronfenbrenner, 1994). O termo ecologia deriva das ciências biológicas e diz respeito à relação que existe entre os organismos e os ambientes nos quais estão inseridos. Estes modelos têm em consideração a junção entre os fatores sociais e psicológicos com os fatores do contexto e do ambiente, no que diz respeito ao comportamento dos indivíduos (Sallis, Owen & Fisher, 2008).

A perspetiva ecológica não se foca somente no funcionamento do sistema familiar. Existe uma procura por um entendimento mais amplo, englobando os fatores

do contexto que têm influência no comportamento dos indivíduos e, por sua vez, nos processos familiares e ajustamento do mesmo. As instituições educacionais, locais de trabalho, normas legais e sociais e aspetos culturais, constituem alguns exemplos destes fatores contextuais (Bornstein & Sawyer, 2006). Assim, esta perspetiva “salienta a natureza interativa e sinérgica ao invés de aditiva e competitiva, das ligações entre a família e outras influências” (Collins et al., 2000, p. 227).

Embora Bronfenbrenner (1994) tenha sido o responsável por grande parte dos estudos realizados nesta área, o seu trabalho teve por base uma análise e integração de resultados de estudos empíricos, realizados por diversos investigadores, que foram realizados ao longo de várias décadas. De acordo com Bronfenbrenner (1994, p. 514), a ecologia do desenvolvimento humano consiste “no estudo científico da acomodação progressiva e mútua, que acontece ao longo do ciclo de vida, entre um organismo humano em crescimento e os contextos nos quais ele vive”.

O ambiente ecológico é encarado com uma espécie de camadas que consistem em diversas estruturas que são incorporadas umas dentro das outras, formando diferentes sistemas (Bronfenbrenner, 1979). Existe uma movimentação constante dos indivíduos nestas camadas e as mesmas correspondem aos cinco sistemas que constituem o modelo deste autor e que se denominam por: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (Bronfenbrenner, 1994). A teoria inicial de Bronfenbrenner incluía os quatro primeiros sistemas mencionados e, mais tarde, é que foi incluído o cronossistema que engloba o conceito de tempo (Bronfenbrenner, 1995; Johnson, 2008).

O microssistema, o sistema mais próximo do indivíduo em desenvolvimento, inclui as relações entre a pessoa e o seu ambiente mais imediato (por exemplo, a família, escola, grupo de pares, local de trabalho, etc.). O mesossistema é constituído pelas inter-relações entre dois ou mais contextos, tais como, a relação entre a casa e a escola, a escola e o trabalho, entre outros. O exossistema engloba as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, sendo que, em pelo menos um deles, não se verifica a presença do indivíduo em desenvolvimento, mas em que os acontecimentos que ali ocorrem vão exercer influência no contexto em que o mesmo vive (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994). O macrossistema abrange o sistema económico, social e político no qual o micro, meso e exossistema se inserem e é o sistema mais afastado do indivíduo. Este sistema inclui valores culturais, crenças,

situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade, podendo ser encarado como “a pegada ou a impressão digital da sociedade numa determinada cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). Por último, o cronossistema tem a ver com a passagem do tempo e com a forma como isso influencia e origina mudanças nas características do indivíduo e dos contextos nos quais se movimenta (por exemplo, mudanças a nível da estrutura familiar, do estatuto socioeconómico, atividade laboral, local de residência, entre outros) (Bronfenbrenner, 1994).

Assim, o desenvolvimento humano ocorre através das mudanças na forma como os indivíduos percebem, descodificam, gerem e lidam com o ambiente no qual se inserem. Os cinco sistemas que constituem este modelo são passíveis tanto de influenciar os indivíduos como de ser influenciados pelos mesmos (Franco & Bastos, 2002).

Até ao ano de 2005, que marca a morte de Bronfenbrenner, a sua teoria esteve sempre em processo evolutivo, sofrendo diversos reajustes. Deste modo, existem dois períodos: o primeiro termina com a publicação de *A ecologia do desenvolvimento humano* e o segundo é caracterizado por diversos trabalhos que fazia referência ao modelo ecológico e que, depois, adicionavam novos elementos e, conseqüentemente, formavam um modelo ainda mais dinâmico. Este modelo foi, mais tarde, apelidado de teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Esta teoria enfatiza a distinção entre o conceito de ambiente e de processo que se constitui como o primeiro desenvolvimento teórico significativo que ocorreu depois da publicação do modelo ecológico original (Bronfenbrenner, 1999).

O desenvolvimento das ideias de Bronfenbrenner foi dando lugar ao aparecimento de uma inter-relação entre os conceitos de: pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT) (Tudge, 2007; Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009), que constitui a base do modelo bioecológico. Este modelo sugere o estudo do desenvolvimento humano à luz da inter-relação existente entre estes quatro conceitos (Poletto & Koller, 2008).

O conceito de pessoa relaciona-se com as características do indivíduo em desenvolvimento, uma vez que influenciam não só a forma como o mesmo se relaciona com os diferentes contextos, mas também a escolha pelos contextos nos quais se insere (Martins & Szymanski, 2004).

O conceito de processo relaciona-se com os diferentes papéis e atividades

desempenhadas pelo indivíduo nos vários contextos nos quais se movimenta. Por sua vez, o contexto diz respeito ao micro, meso, exo e macrosistema, ou seja, corresponde ao ambiente propriamente dito e no qual os processos de desenvolvimento ocorrem. Por último, o conceito de tempo relaciona-se com as mudanças que acontecem ao longo da passagem do tempo (Martins & Szymanski, 2004).

Resumindo, a teoria de Bronfenbrenner, inicialmente designada por teoria ecológica e, mais tarde, apelidada de teoria bioecológica constitui-se como uma teoria do desenvolvimento humano que enfatiza a relevância dos diferentes contextos (micro, meso, exo, macro e cronossistema) ao nível do desenvolvimento do indivíduo (Härkönen, 2007) e considera a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela se insere (Martins & Szymanski, 2004).

### **Competências socioemocionais**

As várias interações que ocorrem entre os indivíduos e os diversos sistemas em que se inserem determinam o desenvolvimento humano através de processos de influência múltipla (Franco & Bastos, 2002).

O crescimento e o desenvolvimento saudável do ser humano englobam a capacidade de se relacionar e de se comportar de uma forma positiva. Esse relacionamento tem a ver com um comportamento social que é marcado por ações, atitudes e pensamentos que cada indivíduo tem, relativamente a si próprio e às outras pessoas com as quais se relaciona (Loureiro, 2011).

A capacidade de estar em relação é uma das características do ser humano, sendo que, para que o indivíduo obtenha satisfação nas suas relações, sejam elas de amizade, conjugais, familiares ou profissionais, é fundamental que exista a capacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais ajustados, com recursos a múltiplas competências sociais (Eisler & Frederiksen, 2012).

Enquanto ser social, o ser humano está constantemente em interação com o meio, o que faz com que as suas competências sociais se vão desenvolvendo através das influências do próprio contexto. Se por algum motivo este desenvolvimento não ocorre, ou ocorre de forma desadequada, o indivíduo pode deparar-se com situações de isolamento social e/ou redução de autoestima, o que pode fazer com que a sua qualidade de vida seja afetada negativamente (Beauchamp & Anderson, 2010).

Sendo assim, pode dizer-se que o desenvolvimento saudável do ser humano depende da sua capacidade de se relacionar e de manter um comportamento ajustado, estando diretamente relacionado com as suas atitudes, ações e pensamentos, acerca de si mesmo e dos outros (Loureiro, 2011).

No caso das crianças, o ambiente no qual estão inseridas e as pessoas que dele fazem parte, desempenham um papel importante no processo de aquisição de competências sociais (Dereli, 2009), sendo que, alguns estudos evidenciam que as mesmas surgem associadas às práticas educativas e às particularidades das condições socioculturais em que as crianças e os adolescentes vivem (Silva, 2004).

Através das suas interações, a criança vai experienciando e observando comportamentos positivos e negativos e, conseqüentemente, vai moldando o seu próprio comportamento com base nas observações que vai realizando. Desta forma, desde muito novas, as crianças vão adquirindo competências, que vão estar na base dos esquemas comportamentais que vão adotar ao longo da sua vida (Dereli, 2009).

A aquisição de competências é fundamental no processo do ajustamento social, por exemplo, no caso dos jovens, estes necessitam de adquirir um grande leque de competências básicas desde as competências académicas, as de trabalho e as interpessoais, de forma a se relacionarem e se tornarem membros de uma sociedade (Dishion, Loeber, Stouthamer-Loeber & Patterson, 1984).

Sabe-se, no entanto, que não é só na adolescência que é fundamental o desenvolvimento de competências. Independentemente da fase da vida, o ser humano é diariamente confrontado com inúmeras situações que requerem um esforço acrescido e uma capacidade para se dar a resposta mais adequada. Assim sendo, é muito importante capacitar os indivíduos para dar resposta aos mais variados tipos de situações do seu dia-a-dia (Cunha & Rodrigues, 2010).

De acordo com Beauchamp e Anderson (2010), é durante a infância e a adolescência e, como resultado da relação dinâmica entre o sujeito e o meio em que o mesmo está inserido, que se pode verificar uma gradual emergência das competências sociais. Quando estas não são adquiridas, podem surgir situações de sofrimento psicológico, isolamento social e redução de autoestima, que se vão refletir na qualidade de vida do indivíduo. Assim, o ajustamento social dos jovens é influenciado pela forma como conseguiram, ou não, adquirir as competências básicas necessárias à sua vida em sociedade (Dishion et al., 1984).

No decorrer do processo de desenvolvimento, fase em que é fundamental aumentar o leque de comportamentos adequados, a aprendizagem das competências é feita através de reforço comportamental (Botvin & Wills, 1985).

Segundo Lynch e Simpson (2010), a empatia, a generosidade, a comunicação, a resolução de problemas e as relações interpessoais são exemplos de comportamentos que compõem as competências sociais, os quais fornecem aos indivíduos estratégias para se relacionarem adequadamente, não só entre si, mas também no meio em que se inserem.

Na literatura, encontram-se claras evidências de que as competências sociais têm uma grande influência na qualidade da saúde física e mental (Spitzberg, 2003). Verifica-se que um leque pobre ao nível das competências sociais pode estar na origem de problemas da esfera psicossocial, como por exemplo, ansiedade (Conger, Wallander, Mariotto & Ward, 1980; Fydrich, Chambless, Perry, Buergener & Beazley, 1998), solidão (Spitzberg & Hunt, 1987), delinquência (Renwick & Emler, 1991) e consumo de droga (Botvin & Wills, 1985).

Por outro lado, um vasto reportório de competências sociais associa-se a resultados psicossociais positivos, como a empatia (Riggio, Tucker & Coffaro, 1989), suporte social (Riggio, Waring & Throckmorton, 1993) e auto-estima (Riggio, Throckmorton & Depaola, 1990).

A correta utilização da linguagem é crucial quando se trata de competências sociais, assim como a capacidade transmitir e receber uma mensagem emocional (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Para um estabelecimento adequado das relações, os indivíduos necessitam ter a capacidade de perceber o estado emocional dos que os rodeiam, analisando os sinais que lhes são dados pela comunicação não-verbal, através dos gestos, expressões faciais, tom de voz, o que pode facilitar uma melhor análise do outro e daquilo que ele lhe quer transmitir. Assim sendo, verifica-se uma estreita relação entre as competências sociais e emocionais (Semrud-Clikeman, 2007).

As competências emocionais estão diretamente relacionadas com a capacidade de expressão emocional e, assim sendo, os reforços positivos desempenham um papel fundamental no estabelecimento de relações ajustadas. Por sua vez, os negativos podem vir a potenciar problemas ao nível das relações interpessoais. Identificar as emoções é basilar quando se trata de competências emocionais, uma vez que, uma boa

compreensão das emoções e do seu significado irá refletir-se nas interações que estabelecemos com os outros (Denham et al., 2003).

Mikolajczak (2009) avançou um modelo tripartido da competência emocional, com três níveis: conhecimento (o que os indivíduos sabem sobre as emoções); habilidades (capacidade e forma como utilizam as emoções no seu quotidiano) e traços (tendência que os indivíduos têm para se comportarem de determinada forma perante as diferentes situações emocionais). Na literatura, é evidente a importância das competências emocionais ao nível da doença mental, uma vez que, existe uma relação negativa entre estas e a ansiedade, stress e depressão (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007).

Ao ser realizada uma promoção ao nível das competências sociais, é esperado que a saúde mental e o bem-estar possam desenvolver-se, e por isso, têm vindo a surgir programas de promoção de competências sociais, que pretendem proporcionar um conjunto de experiências aos indivíduos, com o intuito de desenvolver estas competências (Loureiro, 2013).

A intervenção na comunidade na área da Saúde Mental sofreu, nas últimas décadas, uma mudança ao nível do foco de intervenção clínica, podendo assistir-se a uma passagem para uma intervenção mais focada no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, preferencialmente, de carácter preventivo (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

O conceito de prevenir diz respeito ao desenvolvimento de atividades que impeçam ou dificultem a chegada de determinada condição. Para a escolha das estratégias a utilizar para este fim, é essencial que se conheça os fatores percussores e os que podem proteger os indivíduos dessa mesma condição, ou seja, os fatores de risco e os fatores de proteção. Os primeiros dizem respeito aos fatores individuais, situacionais e de contexto que possam potenciar o aparecimento de determinada condição (como o consumo de drogas, por exemplo). Os segundos, por oposição aos primeiros, funcionam como os aspetos que minimizam o aparecimento de determinada condição (Moreira, 2002).

Os programas preventivos contemplam vários objetivos, sendo um deles a redução da exposição a fatores de risco ou, quando isso não é possível, a minimização do impacto que esses fatores causam nos indivíduos e nas suas vidas, através da promoção de competências pessoais e sociais (Matos, 2008).

De acordo com Moreira (2002), existem diversas etapas da vida dos indivíduos em que as estratégias preventivas fazem sentido e estas devem ser encaradas numa perspectiva desenvolvimental, visto que existem vários fatores que podem estar na base de determinada condição e/ou problemática. Assim, “a prevenção é um processo dirigido a pessoas reais. E pessoas reais não são esquadrejáveis em fases, nem podem parar no tempo sem sofrer influências de outros períodos. Uma prevenção que previna deve ser ecológica e terá de acompanhar o curso desenvolvimental. Mais, deverá frequentemente potenciar que esse curso desenvolvimental se processe com as condições necessárias a uma maturação equilibrada” (Moreira, 2002, p. 63).

No seguimento destas ideias, o papel do psicólogo centra-se na promoção de competências, que vão aumentar o seu bem-estar e potenciar a sua relação com os outros e com o ambiente em que estão inseridos (Matos et al., 2000).

Existem evidências ao nível da literatura que demonstram que o risco de desajustamento pode ser combatido através da promoção de competências nos jovens, que permitam aumentar o seu repertório de comportamentos sociais, contribuindo assim, para que os mesmos consigam ter mais capacidade de resposta face às dificuldades com que se deparam (Matos & Spence, 2008).

Deste modo, o desenvolvimento de novas competências como forma de minimizar, evitar ou resolver conflitos interpessoais, crescer e saber viver de maneira mais harmoniosa, demonstra ser uma área de intervenção importante ao longo do ciclo de vida dos indivíduos, sendo que as crianças e adolescentes estão numa idade que requerem intervenções preventivas e educacionais, cruciais para um desenvolvimento mais adequado e ajustado (Silva, 2004).

Existem diversas variáveis que podem tornar os indivíduos mais vulneráveis a situações de abusos físicos, consumo de drogas, álcool, exclusão social, entre outros, sendo que podem ser razões biológicas/genéticas, questões relacionadas com a sua história pessoal e social (como por exemplo, estrutura familiar inexistente ou instável, pobreza, experiência de abuso ou de privação) ou por um entrelaçar de ambas (Matos, 2008).

Assim, fatores como a instabilidade da estrutura familiar, situações de violência, abuso ou privação e ausência de modelos sociais, podem contribuir para o desenvolvimento de perturbações de comportamento e desajustamentos ao nível pessoal e social (Matos et al., 2000).

Quanto mais cedo iniciar a promoção de competências nestes indivíduos, maior é a probabilidade de se conseguir minimizar o risco de desajustamento, através do aumento do leque de comportamentos pessoais e sociais, capazes de auxiliar o indivíduo em diferentes domínios da sua vida, tais como: comunicação e relacionamento interpessoal, capacidade de expressão, defesa dos direitos sem recurso à violência, capacidade de negociação tendo em vista o lado do próprio e do outro, gestão de conflitos, resolução de problemas, capacidade de pensar em alternativas e de tomada de decisão (Matos, 2008).

As evidências na literatura apontam para a existência de uma relação entre as competências sociais, o crescimento e desenvolvimento, sendo bons preditores do bem-estar psicológico dos adolescentes (Leme, Del Prette & Coimbra, 2015; Nair, Ravindranath & Thomas, 2012).

Uma falha na aquisição das principais competências pessoais e sociais tem consequências significativas para o indivíduo e pode comprometer o futuro desenvolvimento e ajustamento das crianças e dos adolescentes, tanto a nível pessoal como social e pode contribuir para o sofrimento a nível psicológico, isolamento social, redução da autoestima e refletir-se ao nível da sua qualidade de vida (Beauchamp e Anderson, 2010). Deste modo, o desenvolvimento de competências psicossociais apresenta-se como um potencial fator de proteção ao nível do desenvolvimento infantil (Cunha & Rodrigues, 2010).

### **Programa de promoção de competências socioemocionais em contexto comunitário**

Quando se intervém em contexto comunitário, é fundamental verificar e perceber os sentimentos, pensamentos e ações dos indivíduos, à luz da sua situação social. Assim sendo, a ideia central desta intervenção refere que o funcionamento dos indivíduos só pode ser compreendido tendo também em consideração o seu contexto social, tendo em consideração aspetos que vão desde os micro aos macro sistemas, ou seja, que vão desde a família e grupo de pares, até aos contextos organizacionais, educacionais e/ou laborais. Em contexto comunitário, a intervenção levada a cabo realiza-se de forma colaborativa entre técnicos e membros da comunidade, procurando envolver todos os indivíduos nas ações realizadas (Orford, 2008).

A intervenção é desenvolvida com foco na comunidade, nas famílias, nos grupos que a compõem e nas instituições, e não somente focada no indivíduo. Dentro deste tipo de intervenção, um dos principais focos prende-se com a criação de programas de prevenção da desorganização social e pessoal e promoção de bem-estar (Costa & Brandão, 2005; Kelly, Snowden & Muñoz, 1977).

No ano de 1985, George Fairweather apontou um conjunto de etapas que têm uma extrema relevância no processo de intervenção comunitária: 1) análise da comunidade a intervir, com o intuito de se realizar uma caracterização da mesma, identificação dos grupos que poderão integrar todo o processo, o que permite aferir se existe concordância, ou não, entre os interesses do programa para a comunidade; 2) identificar as potenciais fontes de conflito, ou as que já existem, de modo a que se possa desenvolver um mecanismo de influências mútuas ao nível do programa proposto para a intervenção, sendo que, isto deve ser sempre implementado promovendo o envolvimento da comunidade nas tarefas propostas; 3) definir objetivos e prioridades, tendo sempre em vista a seleção dos métodos de forma ajustada ao contexto, e ao programa (Candeias, 2014; Fairweather, Sanders, Cresslar & Maynard, 1974, cit. por Carvalhosa, Domingos & Sequeira, 2010; Ornelas, 1997).

Compreender o contexto comunitário é elementar para que seja possível implementar uma intervenção ajustada. Neste sentido é fundamental ter em conta a heterogeneidade cultural dos grupos (Trickett, 2009).

### **O desenvolvimento humano e competências de aprendizagem**

O desenvolvimento humano tem sido ao longo do tempo alvo de curiosidade, levando a que inúmeros estudos se tenham debruçado sobre esta temática. Em muitos deles, defende-se que o desenvolvimento do ser humano resulta da combinação de fatores psicológicos, biológicos, sociais e culturais, e que é iniciado no momento da conceção, evoluindo ao longo de todo o seu ciclo de vida. É esperado que o indivíduo, de forma gradual, passe de uma dependência total a uma situação de autonomia, nos vários domínios da sua vida (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007; Castelo & Fernandes, 2009).

Piaget (1962) e Vygotsky (2010) defendem que o ser humano não é apenas resultado do meio, pelo contrário, este é um agente ativo no seu processo de

crescimento e aprendizagem, e constitui-se enquanto resultado desta interação. Estes autores defendem ainda que as capacidades cognitivas das crianças, são também elas resultado deste contacto com o contexto em que se inserem, o que lhes permite uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que as rodeia.

No período da infância, o progresso do desenvolvimento da criança é avaliado tendo em consideração a norma dos marcos de desenvolvimento, ou seja, é realizada uma comparação a fim de se verificar se a criança está a adquirir as habilidades e competências esperadas na sua faixa etária, o que caso não se verifique contrário, poderá ser sinónimo de algum défice ou atraso desenvolvimental (Santos, 2013).

Mesmo numa fase precoce, já é possível verificar-se algumas das áreas e capacidades mais fortes ou fracas no desenvolvimento da criança, ou seja, uma vez detetada alguma alteração significativa no seu desenvolvimento, este pode ser um sinal de alerta a considerar (Castelo & Fernandes, 2009).

O desenvolvimento cognitivo de uma criança, não pode ser avaliado sem ter em consideração toda a dimensão orgânica ou maturativa, ou seja, deve também ser tido em conta o seu desenvolvimento físico. Sabe-se, no entanto, que o processo de desenvolvimento é precedente ao da aprendizagem (Vygotsky, 2010).

Para avaliar o desenvolvimento de uma criança, devem ser tidas em conta quatro dimensões fundamentais: o desenvolvimento motor, a linguagem, o desenvolvimento social e o desenvolvimento cognitivo (Santos, 2013).

Na questão do desenvolvimento infantil, normalmente é o atraso no desenvolvimento motor que mais chama à atenção dos pais. Mais tarde, este atraso pode vir a estar na origem de problemas de ordem psicológica e social, como por exemplo: baixa autoestima, isolamento ou hiperatividade, ou quais podem prejudicar não só ao nível da socialização da criança, bem como no desempenho escolar (Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009).

Relativamente à linguagem e ao seu desenvolvimento, as primeiras vocalizações devem aparecer logo durante o primeiro ano de vida, caso contrário, todos os atrasos que possam ser detetados e a sua intervenção, será fundamental para todo o desenvolvimento da criança, tanto a nível afetivo, como a nível intelectual (Santos, 2013; Piaget 2010).

O primeiro domínio de socialização da criança é essencialmente com os progenitores, o qual pode ser determinante nas suas relações futuras. O

desenvolvimento social poderá ser também um bom indicador para se verificar se está tudo bem com o desenvolvimento da criança, uma vez que, por exemplo, em idade pré-escolar, já é esperado que a criança brinque com outras crianças, e em idade escolar, que esta comece a ter as amizades seletivas, surgindo o melhor amigo por esta altura. Uma tendência para evitar as outras crianças ou uma preferência para o isolamento social nestas idades, poderão ser sinais de alerta (Castelo & Fernandes, 2009; Santos, 2013).

Por último, o desenvolvimento cognitivo assume um papel fundamental logo desde os primeiros anos de vida da criança, uma vez que pode determinar a sua adaptação ao meio e envolve esquemas mentais, tais como: a inteligência, a aprendizagem, a linguagem, entre outros (Tavares et al., 2007).

A observação dos marcos de desenvolvimento infantil, é fundamental para o despiste de problemáticas associadas à criança e ao seu desenvolvimento, que caso não sejam identificadas, podem vir a influenciar negativamente o seu desempenho no futuro (Castelo & Fernandes, 2009).

No que diz respeito à aprendizagem, e tal como referido no modelo biopsicossocial de Bronfenbrenner (1979, 1994, 1995), esta também pressupõe uma natureza social, um processo mediante o qual as crianças interagem com o meio, e, por conseguinte, aprendem com ele.

A aprendizagem trata-se de uma aquisição de conhecimentos, ou modificação persistente de comportamentos, aptidões, valores ou preferências, muitas vezes através da conjugação de informações de origens muito diversificadas. Decorre através de observação, estudo e raciocínio, processando-se no ambiente familiar, na escola, e no contacto com a comunidade em geral (Martins, 2013).

Ao longo do seu processo de aprendizagem, a criança vai adquirindo cada vez mais conhecimento, desenvolvendo habilidades culturais e académicas. Sabe-se, no entanto, que estes aspetos não se vão desenvolvendo todos ao mesmo ritmo e/ou em simultâneo (Vygotsky, 2010).

Segundo as ideias defendidas por Rogers (1969), é possível identificar-se três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva resulta do armazenamento organizado da informação; a afetiva, que por sua vez, resulta da perceção do indivíduo perante as diversas experiências exteriores pelas quais passa; e a psicomotora, caracteriza-se por ser a resposta muscular adquirida através de treino e prática (Moreira, 1999).

O processo de aquisição de conhecimento não é igual em todas as crianças e adolescentes. Existem alguns que aprendem mais facilmente do que outros ou que aprendem mais facilmente numas áreas do que nas outras. É consensual que se aprende melhor e mais depressa se houver interesse pelo assunto que se está a estudar (Martins, 2013).

Em todo o processo de aprendizagem, salienta-se a importância de uma estimulação das funções cognitivas desde idade precoce, uma vez que, se verifica que crianças que não têm acesso a este tipo de intervenção e cuidado, têm posteriormente maior dificuldade na realização das tarefas escolares (Fonseca & Oliveira, 2009).

Segundo Fonseca (2007), a aprendizagem trata-se de um processo funcional dinâmico que integra quatro componentes cognitivas essenciais: o input (informação que nos chega através dos sentidos), a cognição (que inclui os processos de atenção, memória, compreensão, integração, processamento simultâneo e sequencial, planificação e auto-regulação), o output (composto por ações como o falar, desenhar, ler, escrever, contar e resolver problemas) e a retroalimentação (que inclui a repetição, organização, controlo e realização).

A forma como todo este processo é iniciado, é fulcral para se definir o trajeto que o mesmo fará. É nos primeiros anos de escola que a criança deve ser estimulada, acompanhada, e apoiada, tanto no seu desenvolvimento físico, como no seu desenvolvimento cognitivo (Bee, 1998).

Incentivar o interesse dos alunos e a motivação para atividades de aprendizagem relacionadas com escola é uma tarefa complexa. Parte dessa complexidade advém do facto de que os alunos podem ter múltiplos objetivos, ou muitas e variadas razões para estudar. As metas individuais que são definidas através da aprendizagem e a realização na escola podem estar situados em duas dimensões: objetivos intrínsecos versus objetivos extrínsecos e objetivos imediatos versus objetivos futuros (Husman & Lens, 1999).

A forma como se aprende ou o que se consegue aprender depende, em grande parte, do que a criança pensa e sente em relação a si mesma e, também, face ao futuro. Só se aprende efetivamente quando se quer aprender e, para isso, é fundamental o envolvimento dos pais e dos próprios jovens (Martins, 2013).

Assim, o processo de aprendizagem é um marco importante para todas as crianças, e é a partir desse momento que a mesma inicia a construção do seu “Eu”, e vai

formando vários conceitos e noções que utilizará ao longo de toda a vida. Por isto, é importante promover a aprendizagem dos nossos jovens, ajudando-os a construir o seu futuro, a estabelecer objetivos, e a alcançar as suas próprias metas (Husman & Lens, 1999).

### **Intervenção comunitária**

As comunidades são vistas como um espaço de socialização, locais de construção de identidades coletivas e de partilha de espaço, valores e de formas comuns de convivência (Marchioni, 2004).

É na comunidade que se observam questões da vida diária, como os hábitos e costumes da população (Campos, 2005). Desta forma, a ideia central é a de que o funcionamento dos indivíduos só pode ser compreendido através da observação do contexto social em que os mesmos estão introduzidos, tendo em conta os aspectos associados aos sistemas, que vão desde os micro até aos macro sistemas, como a família ou o grupo de pares, até aos contextos organizacionais, laborais e educacionais (Orford, 2008).

Um dos principais contextos de ação dos técnicos que trabalham diretamente com a população/comunidade prende-se com a intervenção comunitária, que tem por base observar as necessidades dos indivíduos dentro de um contexto social. A intervenção comunitária consiste numa construção de cidadania de grupo, com recurso a participação política e cívica, promovendo um conjunto de direitos e obrigações que envolvem todos os membros de uma comunidade sem olhar ao género, idade, etnia, religião ou nível de instrução, fomentando o pensamento crítico e a participação social (Cortesão & Trevisan, 2006; Orford, 2008).

Este tipo de intervenção é determinante para o envolvimento da comunidade/população ou mesmo para a inclusão de indivíduos em grande isolamento social e/ou sem redes de suporte, como família e amigos (Freitas, 2005; Smail, 2010).

Em contexto comunitário o principal objetivo dos técnicos de intervenção é a criação de programas de intervenção social inovadores, que promovam o *empowerment*, fomentando principalmente a mudança do grupo, existindo, no entanto, mudanças a nível individual (Goís, 1993). No entanto, a intervenção social é definida como um complexo processo social, entre uma pessoa ou grupo (chamado sistema-intervenção) e

outra pessoa ou grupo (designada sistema-cliente), em que o primeiro sistema tem como objetivo dar resposta às necessidades sociais, potencializando capacidades, combatendo obstáculos e promovendo a mudança pretendida, através de um sistema de comunicação entre os dois sistemas referidos (Carmo, 2000).

Quando pensamos em temas como, por exemplos, os sem-abrigo, a nível individual, referimo-nos a uma intervenção com um foco no diagnóstico individual ou características pessoais daquela pessoa. Por sua vez, na intervenção comunitária, o foco vai além do indivíduo, é tido em conta outras questões relacionadas com a pessoa, como o suporte social, as atitudes, as práticas e os serviços prestados pela comunidade em relação aos sem-abrigo, as atitudes a nível nacional face aos sem-abrigos e quais as políticas relacionadas aos apoios ou benefícios sociais para este grupo populacional, assim como os empregos disponíveis para os indivíduos nestas condições (Orford, 2008).

O trabalho desenvolvido em comunidade é inserido em equipas multidisciplinares, numa base colaborativa entre os técnicos e os membros da comunidade, de forma a envolvê-los nos objetivos e trabalhos a realizar (Oford, 2008), sendo, nestes casos, a ponte de comunicação entre as equipas e a população, para que seja possível as organizações aumentarem as respostas proporcionadas à comunidade, quanto a nível do trabalho, como dos recursos necessários (Cortes, 2004; Ornelas, 2008).

Desta forma, o trabalho desenvolvido pelos técnicos em contexto comunitário passa pela intervenção com foco na comunidade, nas famílias, nos grupos ou instituições, ao invés de intervenções individuais (Costa & Brandão, 2005).

## **Migrantes**

As populações migrantes têm sido um fenómeno crescente, estando no centro de muitas das discussões sociais e políticas da atualidade (Smith & Daynes, 2016). As crianças e jovens têm crescido num mundo cada vez mais móbil, no entanto o estudo da imigração parece estar apenas focado nas necessidades e no impacto que as migrações acarretam na vida dos migrantes, sendo importante determinar quais os fatores comuns nas atitudes face aos imigrantes (Dandy & Pe-Pua, 2010).

Ser imigrante, hoje, significa estar em constante movimento, com dimensões temporais e espaciais alteradas (Veale & Donà, 2014), segundo a Organização das Nações Unidas, podemos considerar a migração como um movimento de pessoas, que engloba todos os tipos de movimentos (FAO, 2016). No entanto, as migrações podem ser consideradas como uma grande ferramenta para o desenvolvimento das sociedades humanas, quando bem governadas e quando contemplam políticas de migração que podem aumentar as oportunidades educacionais e de procura de trabalho, diminuindo a pobreza e promovendo a troca de conhecimentos, cultura e habilidades. Por outro lado, se os direitos internacionais não forem assegurados, a migração pode significar uma maior desigualdade de oportunidades e de acesso aos serviços (Dandy & Pe-Pua, 2010; Veale & Donà, 2014).

O fluxo de imigrantes na União Europeia (UE), acredita-se, estar diretamente relacionado com o crescimento económico e a estabilidade política, representando motivos de atração para os imigrantes, no entanto, os reais motivos das migrações podem ser, na realidade, uma combinação de fatores, como os fatores económicos, políticos e sociais (Eurostats, 2018). Desta forma, a UE tem vindo a desenvolver uma política comum de imigração, designada por Sistema Europeu Comum de Asilo (Common European Asylum System - CEAS), que tem como principal objetivo a criação de uma política de migração europeia baseada nos princípios da solidariedade e responsabilidade, fornecendo orientações relevantes para os domínios da liberdade, segurança e justiça (European Commission, 2017).

Por sua vez, algumas pesquisas revelam que os indivíduos que indicam ter mais relações de amizade transculturais, apresentam mais benefícios psicológicos, sociais e escolares. Manifestam valores mais elevados relativamente a tolerância e à igualdade de oportunidades, assim como valores mais baixos de ansiedade e apreensão face à comunidade intercultural, no momento de interação com populações migrantes (Hello, Scheepers, & Slegers, 2006; Williams & Johnson, 2011).

Estudos revelam que existem também variáveis demográficas que apresentam uma forte ligação a atitudes mais positivas face às migrações e à diversidade. O género feminino manifesta-se mais favorável em relação às migrações, à igualdade e direitos relativos às minorias étnicas, quando comparado com os indivíduos do género masculino (Dandy & Pe-Pua, 2010).

Por outro lado, também os indivíduos com uma maior instrução académica apresentam uma atitude mais positiva em relação à igualdade de oportunidades e direitos em relação a migrações (Ang, Brand, Noble & Sternberg, 2006; Hello, Scheepers, & Slegers, 2006).

Ortiz (2013) refere que Portugal é cada vez mais um país com uma sociedade plural, onde surgem novas identidades, consequência da convivência entre a população local, os imigrantes e os seus descendentes, pois uma boa integração passa pela participação ativa dos migrantes nos países de acolhimento (Wets, 2006).

### **Participação social e cívica**

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas (UNCRC, 1989) a promoção da participação social e o reconhecimento da “voz” dos jovens foram considerados como prioritários. É fundamental envolver os jovens na identificação de questões significativas e pertinentes para os mesmos, procurando ajudar assim os decisores políticos a melhorar as políticas públicas, promovendo ainda a ligação entre os jovens e a comunidade (Matos et al., 2015).

Embora esta temática tenha assumido um grande destaque nos últimos anos, ainda são tomadas grandes decisões relacionadas com a vida dos jovens, nas quais os mesmos (e as suas opiniões) ainda não são tidas em conta, e nas quais não têm qualquer influência (Matos et al, 2015). Os jovens são capazes de desenvolver competências de liderança e tomada de decisões, reforçando assim o sentimento de pertença e consequentemente obter um maior apoio social por parte dos adultos (Matos et al., 2013).

Em Portugal, é importante destacar o projeto *Dream Teens* da equipa Aventura Social, que contou com uma rede nacional de 147 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, na sua maioria do género feminino e fundamentalmente residentes nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Norte e Centro de Portugal. Este projeto promoveu, durante dois anos, competências e práticas de investigação-ação, em relação ao *empowerment* da Voz dos jovens relacionados com uma variedade de contextos, como cenários de saúde, bem-estar e cidadania ativa (Matos, 2015; Branquinho et al., 2016).

Este projeto, inovador em Portugal, segue os princípios dos programas de

investigação participativa orientados pelos jovens, que consistem em projetos onde são os jovens que conduzem as pesquisas orientadas para melhorar os problemas relacionados com a escola e a comunidade, melhorando conseqüentemente a saúde pública, a educação e o desenvolvimento pessoal e positivo (Baum et al., 2006; Ozer & Douglas, 2013).

## **Projeto de intervenção comunitária: Aventura Social Intercultural – E6G**

### **Caracterização da Freguesia de Marvila**

O projeto Aventura Social Intercultural – E6G foi desenhado para a freguesia de Marvila, mais especificamente para o Bairro do Armador (mas não exclusivamente).

Aquando a candidatura, foi realizado um levantamento das características e necessidades da zona de implementação, a fim de se adaptar a intervenção o máximo possível à realidade do bairro. Após o início da intervenção no terreno, e durante todo o processo, a informação foi regularmente atualizada e adaptada.

A freguesia de Marvila é constituída essencialmente por bairros sociais, onde residem pessoas de baixo estatuto socioeconómico pertencentes a minorias étnicas, refugiados e descendentes de imigrantes. Muitas vezes estas pessoas são acompanhadas de rótulos que vão prevalecendo ao longo dos tempos, acabando por conduzir a situações de exclusão social. Esta é a 2ª freguesia com maior número de população residente no Concelho de Lisboa (37,793), onde 25,538 têm idades entre os 15 e os 64 anos. Em relação ao grau de instrução, tem a maior taxa de analfabetismo (6,85%) e está em último lugar na lista de freguesias com população com idade igual ou superior a 21 anos com o ensino superior completo (9,7%). Na CPCJ Lisboa Oriental a proporção de crianças e jovens sinalizados era de 4,4% (2011) sendo que esta área apresenta os mais elevados indicadores de vulnerabilidade social: 86,18 beneficiários do rendimento de social de inserção e 51,4% beneficiários de prestações de desemprego. Segundo o diagnóstico social da Câmara Municipal de Lisboa, Marvila apresenta uma elevada taxa de população jovem, onde as problemáticas predominantes são: desemprego e saúde mental. Regista-se também a falta de acompanhamento psicossocial e a inexistência de atividades de lazer orientadas para jovens com problemas de absentismo e insucesso escolar. Consultadas as CPCJs de Lisboa constatou-se a ausência de respostas para a ocupação dos tempos livres dos jovens, os quais são alvo de comportamentos de risco: violência, pequenos delitos, consumo, abandono e absentismo escolar, que os tornam alvo de processos de promoção e proteção. Necessidades que tiveram resposta aquando a implementação do projeto ASI.

Tal como acontece noutras regiões, em Marvila assiste-se ainda a um fenómeno dos NEET que consiste em jovens com idades entre os 15 e os 29 anos de idade, que não estudam, não trabalham nem participam em ações de formação. A participação ao

nível da educação, emprego e formação é um fator de extrema importância para os jovens se estabelecerem no mercado de trabalho e serem autossuficientes (OECD, 2014). Os jovens com um baixo nível de formação apresentam três vezes mais probabilidade de se tornarem NEET, o que traz consequências ao nível individual, social e económico (Eurofound, 2012). Portugal ocupa o décimo lugar na taxa de NEET mais elevada entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) e o quinto lugar da zona Euro. Os NEET representam 17% da população jovem entre os 15 e os 29 anos de idade (OECD, 2014). O estudo anual da OECD sobre o setor da Educação revela que em menos de uma década os jovens que não estudam, não trabalham nem estão em formação aumentaram quase 4%. Em 2005 os NEET representavam 12,9% dos jovens entre os 15 – 29 anos, número que atingiu em 2012, 16,6% dos jovens nessa faixa etária, sendo que 11,8% estão desempregados e os restantes estão inativos.

## **Metodologia**

O Projeto Aventura Social Intercultural – E6G (ASI) foi direcionado para crianças, jovens e suas respectivas famílias, pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, minorias étnicas, populações refugiadas e descendentes imigrantes. Teve como principal objetivo a promoção da inclusão social com vista à igualdade de oportunidades e ao reforço da coesão social.

Financiado pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), o projeto ASI decorreu de janeiro de 2017 a dezembro de 2018 na Freguesia de Marvila, sendo a sua sede localizada no Bairro do Armador (Espaço LX Jovem – Câmara Municipal de Lisboa). Para além deste espaço, foram ainda levadas a cabo atividades em espaços disponíveis na comunidade (jardins, escolas, espaços do bairro, entre outros) e na sede de parceiros.

Para além da Aventura Social – Associação, entidade promotora e gestora, o consórcio deste projeto era composto pelas entidades: Nuclisol Jean Piaget, Escola Profissional Almirante Reis, Junta de Freguesia de Marvila, Associação de Moradores do Bairro das Amendoeiras, Câmara Municipal de Lisboa e CPCJ Lisboa Oriental.

Através do projeto, pretendeu-se agir simultaneamente em duas frentes:

- (1) identificar e encaminhar a população-alvo para respostas já existentes;
- (2) acompanhar e ser uma resposta para necessidades identificadas ainda sem resposta.

As atividades foram pensadas e estruturadas de forma a constituírem uma resposta integrada, na qual se desenvolveu ações nas diversas áreas estratégicas do Programa Escolhas. Na área estratégica educação e formação, essencialmente, no combate ao abandono escolar precoce e insucesso escolar, através do encaminhamento escolar das crianças e jovens para respostas já existentes e desenvolvendo atividades complementares (apoio psicológico, aconselhamento parental, apoio na realização das tarefas escolares e intervenção nas dificuldades de aprendizagem) para otimizar os resultados a obter face às respostas existentes. E ainda realizar corresponsabilização dos familiares no processo de supervisão parental e desenvolvimento de competências integradas através da educação não formal. No âmbito da participação, direitos, deveres

cívicos e comunitários, foram realizadas atividades lúdico-pedagógicas, desportivas e artísticas, através do encaminhamento e articulação com respostas já existentes, quer através de organização e dinamização de novas propostas de atividades.

O projeto ASI – E6G propôs-se a intervir nas Medidas I e III do Programa Escolhas: - Medida I - Área estratégica de Educação e Formação – com as atividades: 1) GAPPS Marvila; 2) Tu Decides!; e 3) Smart Kids. Respeitante à Medida III - Área Estratégica de participação direitos e deveres cívicos e comunitários - através das atividades: 4) DreamTeens Marvila e 5) ArteAventura.

**1) O GAPPS Marvila (Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde)** que teve como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar sócio emocional da comunidade de Marvila através da realização de atendimentos individualizados nas áreas de orientação e aconselhamento psicológico, aconselhamento parental, apoio em situações de crise e orientação escolar e profissional. Esta atividade decorreu em articulação com a família, a escola e comunidade educativa e no caso de processos encaminhados por parceiros, com a equipa responsável pela sinalização (por exemplo, CPCJ Oriental e Junta de Freguesia de Marvila).

**2) Tu Decides! - Apoio na definição e/ou concretização de um projeto de vida** – nesta atividade cada criança, jovem e respetiva família encaminhada pelos parceiros ou identificada como estando em risco psicossocial pela equipa foi alocada a um técnico facilitador que teve como função apoiar a família, encaminhar e acompanhar nas suas necessidades com grande proximidade, procedendo à elaboração com cada criança/jovem/família de um projeto individual (projeto de vida) com objetivos faseados e atividades a desenvolver para atingir os objetivos estipulados. O técnico facilitador monitorizou a concretização das atividades e reavaliou frequentemente o projeto, apoiando nos ajustes necessários. Nesta atividade, foram ainda realizadas tarefas, como por exemplo: elaboração do *Curriculum Vitae*, preparação de entrevistas de emprego, procura ativa de emprego, elaboração de relatórios de estágio e defesa dos mesmos, entre outros exemplos. Inicialmente, esta atividade foi pensada para uma realização individual, sendo que, ao longo do projeto, decorreu também em pequenos grupos por se verificar uma mais-valia a partilha de experiências.

**3) SmartKids (apoio ao estudo e à aprendizagem)** – esta atividade não constava na candidatura inicial, tendo sido iniciada em setembro de 2017, por se verificar ser uma grande necessidade na população. Tinha como principal objetivo atuar ao nível do combate ao abandono e insucesso escolar através do apoio às crianças nas tarefas escolares; promoção de programas de hábitos e métodos de estudo e ainda, na promoção de uma maior interação entre a escola e a família (envolvendo a articulação com diretores de turma/professores e pais/encarregados de educação).

**4) DreamTeens Marvila (ativa participação cívica e social)** – nesta atividade pretendeu-se privilegiar e incentivar o envolvimento dos jovens, promovendo a sua responsabilidade social num processo de cidadania ativa, fazendo-se ouvir a sua “voz” e promovendo a sua participação social e cívica, em temas como a saúde, o seu bairro, notícias e acontecimentos do mundo, etc. Perante os temas lançados os jovens eram incentivados a expor as suas perspectivas e ideias face a determinados conteúdos. Com esta dinâmica conseguiu-se que no final do projeto o grupo de jovens tivesse exposto e refletido sobre diversos conteúdos.

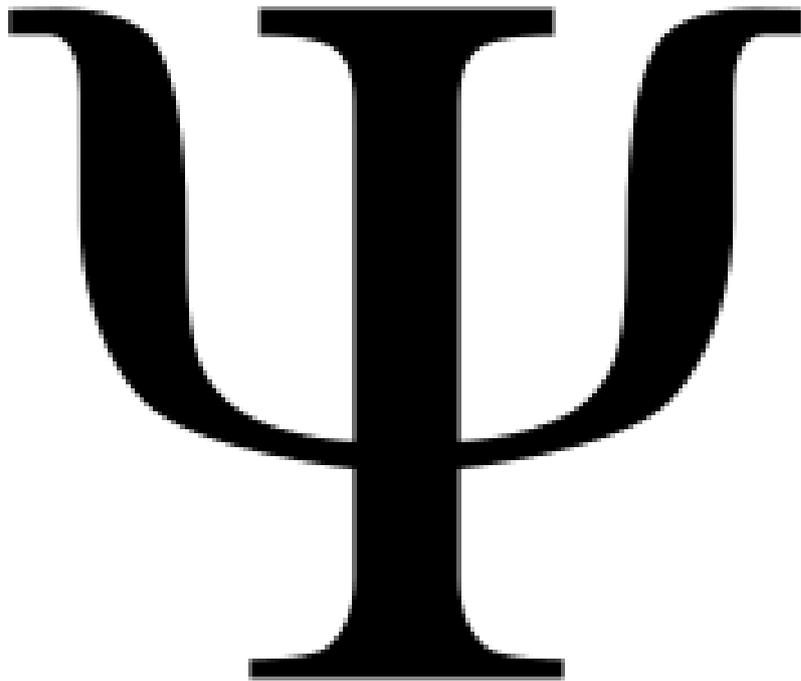
**5) ArteAventura (atividades de ocupação de tempos livres e lazer)** – esta atividade tinha como principal objetivo a ocupação dos tempos livres (após as aulas e durante as pausas letivas) como meio da promoção do bem-estar, tendo por sua vez, um papel fundamental no combate do desinteresse e do abandono e insucesso escolar, assim como a procura do envolvimento das crianças e jovens com a comunidade e com o bairro, permitindo o aumento do sentido de pertença através de atividades, que embora sejam orientadas e organizadas, são do seu interesse. Todas as atividades e todo o trabalho desenvolvido nesta comunidade foi pensado e estruturado atendendo às suas maiores necessidades, características e limitações tendo sido necessárias algumas alterações ao projeto inicialmente apresentado.

O modelo de intervenção assentou num trabalho em rede, onde se foram otimizando e articulando os recursos dos diversos membros individuais e institucionais da comunidade e procurando promover o *empowerment* e a capacitação da população-alvo, assim como dos parceiros sociais e respetivos técnicos.



**GAPPS**

**MARVILA**





## **GAPPS Marvila**

O Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde (GAPPS) - Marvila é um gabinete dirigido a crianças, jovens e famílias que presta serviços ao nível de:

- Atendimento individualizado
- Apoio psicológico e psicopedagógico
- Apoio em situações de crise
- Orientação escolar e profissional
- Aconselhamento parental

As sessões decorreram no espaço da Casa dos Direitos Sociais, no Bairro da Flamenga, em Marvila, ou em diversas escolas dos agrupamentos de Marvila, com uma periodicidade semanal e duração entre os 40 e os 50 minutos, conforme a idade dos pacientes. O modelo teórico utilizado baseava-se na teoria cognitivo-comportamental.

De forma a respeitar a confidencialidade e sigilo profissional e, de acordo com o código deontológico (Lei 57/2008), esta atividade é referenciada no presente manual, mas não será aprofundada, nem será possível revelar dados que possam permitir a identificação dos participantes.

## Folheto GAPPS Marvila

Para a divulgação da atividade junto da comunidade em geral e instituições a desenvolver atividades na Freguesia de Marvila, foram realizados e distribuídos panfletos informativos e disponibilizados contactos para esclarecimento de questões e marcações.

**Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde - Marvila**

**GAPPS - Marvila E6G**

**Atendimento Gratuito !**

**Gabinete dirigido a:**  
Crianças, Jovens e Famílias

- ▶ Atendimento individualizado
- ▶ Apoio Psicológico e Psicopedagógico
- ▶ Apoio em Situações de Crise
- ▶ Orientação Escolar e Profissional
- ▶ Aconselhamento Parental

Onde estamos:	Marcações:
Casa dos Direitos Sociais Rua Ferreira Carmo Bairro da Flamenga	gappsmarvila@gmail.com 963 276 649

**Mais informações em:**

<https://escolhasmarvila.wixsite.com/asintercultural-e6g>  
[www.facebook.com/aventurasocialintercultural](http://www.facebook.com/aventurasocialintercultural)

Projeto:  Entidade Promotora:  Com o Apoio: 

Financiada por: 

# ARTE

# AVENTURA





## **Arte Aventura**

### **Competências Socioemocionais**

Estas atividades integradas no Arte Aventura têm uma estrutura de 18 sessões, tendo sido desenvolvidas com os jovens que fizeram parte dos dois anos do projeto Aventura Social Intercultural - E6G. O foco do mesmo incidiu sobre cinco temas, sendo eles o autoconhecimento, a comunicação interpessoal, o treino assertivo, a regulação emocional e a resolução de problemas. Cada um dos referidos temas foi trabalhado durante três sessões, com duração de 60 minutos cada, realizadas uma vez por semana com as crianças e jovens do projeto.

Desta forma, a estrutura do programa foi a seguinte:

- 1. Autoconhecimento (3 sessões)**
- 2. Comunicação interpessoal (3 sessões)**
- 3. Treino assertivo (3 sessões)**
- 4. Regulação emocional (4 sessões)**
- 5. Resolução de problemas (5 sessões)**

Para além destas sessões, as crianças e jovens participaram em diversas atividades de ocupação de tempos livres que consistiam na realização de diversos ateliers de expressão artística e dramática alusivos a diferentes temas que eram escolhidos de acordo com os interesses e gostos dos jovens, bem como de épocas festivas e acontecimentos diversos.





O autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades interpessoais são pressupostos fundamentais na promoção do contacto e do conhecimento mútuo.

Conhecer-se a si mesmo é um passo essencial para o estabelecimento das relações no quotidiano e consequentemente melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

Estudos têm revelado que os indivíduos conhecem pouco do seu próprio comportamento. Por esse motivo, revela-se importante trabalhar-se o autoconhecimento, e consequentemente, a autoconsciência, uma vez que se tratam de recursos centrais do ser humano.

#### **Objetivos:**

- Aumentar o auto e héteroconhecimento;
- Incentivar a comunicação e partilha entre o grupo;
- Promover a capacidade de comunicação e de escuta ativa;
- Promover a autoconsciência.





### **Quebra-gelo: Quem sou eu?**

**Objetivo:** Conhecimento recíproco no primeiro encontro de grupo.

**Material:** Bola ou um objeto idêntico e pequeno.

**Procedimento:** Em primeiro lugar, é pedido a todos os participantes que se sentem em círculo. Depois, o técnico explica que esta atividade vai permitir que os participantes se conheçam melhor uns aos outros e que, para isso, vai circular uma bola pelo grupo, de forma a que, a pessoa que a receber, possa dizer o nome e a primeira coisa que lhe vier à cabeça e que a descreva (por exemplo, uma característica, um objeto que a identifique, um passatempo, etc.) e, em seguida, passa a bola a outro membro do grupo.

No final, depois de todos terem falado, deve-se explicar que a bola irá voltar a circular pelo grupo e, desta vez, os participantes terão que a passar a alguém e dizer o nome dessa pessoa, bem como aquilo que a mesma disse, anteriormente, sobre si própria.

### **Atividade:**

#### **1.1. Coisas que gosto e que não gosto**

**Objetivo:** Aprofundar o conhecimento do grupo relativamente às suas características pessoais e qual a sua perceção sobre as mesmas.

**Material:** Lápis e papel.

**Procedimento:** Na primeira fase, é pedido aos participantes que escrevam duas coisas de que gostam em si mesmos e duas coisas de que gostem nas outras pessoas. Na segunda fase, é pedido que escrevam duas coisas de que não gostam em si mesmos e duas coisas de que não gostam nos outros.

### **Reflexão:**

- Explorar quais as dificuldades sentidas ao falarem sobre si próprios;
- Deve questionar-se os participantes se foi mais fácil escrever as coisas de que gostavam e de que não gostavam, relativamente a si próprios ou aos outros.



## 1.2. O que pensam de mim

**Objetivo:** O que os outros pensam de nós; a comparação entre a imagem que provocamos nos outros e a imagem que fazemos de nós próprios; as expectativas e o desejo de agradar; o receio daquilo que os outros pensam de nós.

Promover uma integração maior entre os participantes do grupo.

**Material:** Papel e lápis/caneta.

**Procedimento:** Cada participante tem colada nas costas uma folha de papel. Com a caneta deve escrever nas costas dos restantes elementos uma característica positiva que se lhes aplique. No final, cada participante deve ler o que foi escrito sobre si e, eventualmente, comentar ou simplesmente reservar para si próprio os sentimentos despertados pelo que lhe foi dirigido.

### **Reflexão:**

- Debater o que os participantes acharam sobre as características que lhes foram atribuídas e a comparação que fazem entre elas e a imagem que têm de si próprios.



### 1.3. Auto-retrato

**Objetivo:** Avaliar a percepção individual de cada participante sobre si próprio, aumentar o autoconhecimento e explorar novas formas de expressão.

**Material:** Cartolinas, canetas/marcadores, lápis de cor, folhas de papel, barro, plasticina, aguarelas, recortes de revistas/jornais, etc.

**Procedimento:** Em primeiro lugar, é explicado ao grupo que a atividade consiste num auto-retrato que deve ser realizado com recurso aos materiais disponibilizados. Cada participante deverá criar um trabalho que considere que é o seu auto-retrato, expressando-se através das artes plásticas.

No final, é pedido a cada participante que apresente o seu trabalho e que explique como o mesmo o representa.

#### **Reflexão:**

- Debater com os participantes o que foi mais difícil para eles nesta atividade e como pode ser desafiante terem de se apresentar aos outros através das artes plásticas;
- Explorar a forma como é possível comunicar através das artes, sem ser necessário o recurso às palavras.





Comunicar é uma parte essencial das nossas vidas, estando presente a diversos níveis, tais como: relações familiares, matrimoniais, de amizade, profissionais, entre outras.

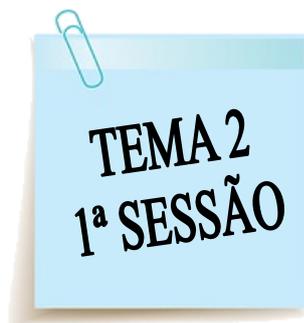
A comunicação interpessoal diz respeito ao processo de criação de relações sociais, entre pelo menos duas pessoas que participam num processo de interação. As nossas competências para comunicar, refletem-se no fortalecimento, ou na quebra, das relações que estabelecemos, uma vez que se trata de um processo pelo qual as ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, possibilitando a interação social. Esta capacidade é sem dúvida fundamental para o homem enquanto ser social e cultural.

A comunicação pode realizar-se de três formas bem diferenciadas: assertiva, agressiva e passiva. Nas relações que estabelecemos, é comum a existência de divergências, conflitos e discussões, onde nem sempre é fácil ter o discernimento necessário para identificar qual o comportamento apropriado e qual o não apropriado.

### **Objetivos:**

- Incentivar a comunicação;
- Aumentar a capacidade de expressão;
- Explorar dificuldades na comunicação;
- Clarificar os conceitos de: estilo agressivo, passivo e assertivo;
- Aumentar a consciência relativa à importância de ouvir os outros;
- Identificar tipos de comunicação que possam desrespeitar os outros;
- Promover a tolerância perante as opiniões dos outros e o saber ouvir;
- Explorar a comunicação não-verbal e a sua importância.





### **Quebra-Gelo: Verdades e mentiras**

**Objetivo:** Explorar a capacidade dos membros para serem detetives da verdade e proporcionar um momento de descontração e interação entre os participantes e fortalecimento do espírito de grupo.

**Material:** Lápis e papel.

**Procedimento:** Distribuir uma folha e um lápis por cada membro e pedir que escrevam duas verdades e duas mentiras sobre si próprios. Depois de todos terem terminado, pedir a cada um que diga as duas verdades e as duas mentiras e pedir aos restantes membros do grupo que tentem adivinhar quais são realmente verdade e quais não o são. Dar uns momentos para o grupo tentar adivinhar e depois pedir à pessoa para revelar a resposta correta. No final, pode falar-se um pouco sobre as formas como os participantes chegaram às conclusões sobre o que era ou não verdade.

#### **Atividade:**

##### **2.1. Formas com o corpo (linguagem não-verbal)**

**Objetivo:** Exercitar a comunicação não-verbal e evidenciar a importância de cada indivíduo no processo grupal.

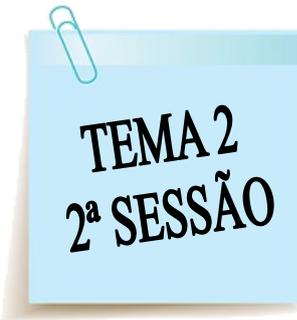
**Material:** Nenhum.

**Procedimento:** Formam-se equipas de aproximadamente cinco pessoas. O técnico explica que dirá uma palavra e, simultaneamente, cada equipa deverá compor com os seus corpos, sem falar, uma imagem que corresponde à palavra dita.

Exemplo: casa, coração, avião, cama, ponte, vela, barco, estrela, etc.

#### **Reflexão:**

- Qual a perceção que os participantes têm sobre a forma como comunicamos com o corpo;
- Dificuldades que sentiram neste exercício.



## 2.2. Comunicar com o outro

**Objetivo:** Explorar a comunicação com os outros de forma adequada. Saber escutar sem interromper, processo de escuta ativa e respeitar o tempo de intervenção dos outros.

**Material:** Nenhum.

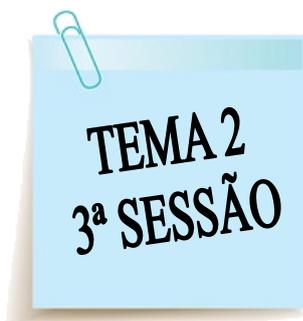
**Procedimento:** Pede-se a três voluntários para saírem da sala por uns momentos. É-lhes pedido que pensem numa história que terão de contar quando regressarem (ou é dada a história). Entretanto combina-se com os outros jovens que ficaram na sala, e irão assistir à história, a forma de atuação perante os colegas que contam a história:

- **1º Voluntário:** não se ouve o que ele diz e fala-se para o lado... burburinho.
- **2º Voluntário:** todo o grupo se encontra em silêncio, mas ninguém mantém o contacto visual.
- **3º Voluntário:** olhar intrusivo de “alto a baixo”.

Entra um jovem de cada vez e conta a sua história. Só após terem entrado os três elementos se reflete sobre o que esteve em causa.

### **Reflexão:**

- O que esteve presente nas três formas de audiência e que constituiu ruído?
- Como foi falar para esta plateia?
- Como foi desempenhar o papel destes três tipos de plateia?
- Pode ainda refletir-se sobre, por exemplo, o que o professor sente quando não é ouvido pelos alunos ou quando é sistematicamente interrompido.



**Atividade introdutória:**

**Objetivo:** Clarificar os conceitos de agressivo, passivo e assertivo.

**Material:** Computador, data show e acesso à internet.

**Procedimento:** Começamos este módulo por explicar ao grupo que perante as situações do dia-a-dia, nós podemos ter uma postura mais agressiva, mais passiva ou mais assertiva. No sentido de explicar melhor estes conceitos, vamos passar à visualização do vídeo “Agressivo, passivo ou assertivo”, disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE>

**Atividade:**

**2.3. Estilos de comunicação**

**Objetivo:** Exemplificar estes estilos de comportamento/comunicação através de dramatizações.

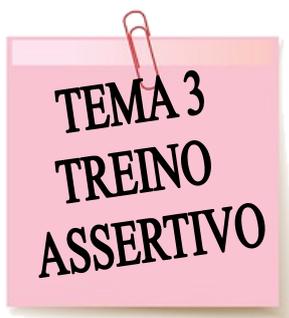
**Material:** Nenhum.

**Procedimento:** Após a reflexão sobre os estilos de comunicação, os jovens são divididos em grupo e desafiados a dramatizar algumas situações sobre os mesmos. Os grupos devem discutir em conjunto o que querem dramatizar e depois apresentar para os restantes participantes.

**Reflexão:**

- Conseguem identificar facilmente qual é o vosso estilo de comunicação?
- Acham que é sempre o mesmo em todas as situações?
- Gostariam de mudá-lo?
- Qual é que acham que pode ser mais positivo? E mais negativo?





A assertividade é uma competência muito importante para uma conservação saudável das relações interpessoais, uma vez que significa que temos a capacidade para defender os nossos próprios direitos e interesses, sem atingir ou violar os direitos e interesses dos outros.

Quando não conseguimos ser assertivos, tendemos a ser mais passivos ou agressivos, o que acaba por influenciar negativamente as relações estabelecidas.

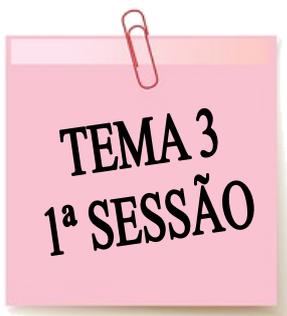
Ser assertivo faz com que os indivíduos, mesmo em situações que possam existir diferenças de opiniões e ideias que podiam vir a conduzir ao conflito, conseguem não ir por esse caminho, uma vez que existe uma capacidade de expressão sem recurso à ansiedade, agressividade ou raiva, nos diversos contextos e situações interpessoais.

Assim sendo, ser assertivo dá-nos a possibilidade de procurar o que precisamos nas relações, estabelecer limites e gerir conflitos, sem que surja um sentimento de zanga ou descontrolo.

### **Objetivos:**

- Tomar consciência da importância de ouvir os outros;
- Trabalhar a aptidão para exprimir uma opinião sem que isso prejudique ou agrida os outros e promover a tolerância perante as opiniões dos outros;
- Refletir sobre o comportamento a adotar em situações em que é dificultada a expressão de opiniões pessoais;
- Refletir sobre a dificuldade de intervir quando existem pessoas mais agressivas no grupo e de defender uma opinião contrária à do mesmo;
- Desenvolver competências que permitam lidar assertivamente com a pressão dos outros;





## **Quebra-gelo: Nó humano**

**Objetivo:** Aumentar a socialização, a integração, o espírito de grupo, cooperação e promover a comunicação e o trabalho em equipa.

**Material:** Nenhum.

**Procedimento:** Pedir ao grupo que formem um círculo e fiquem todos de mãos dadas. Orientar cada participante para observar bem a pessoa que está do seu lado direito e do seu lado esquerdo e para a fixar. Depois, pedir ao grupo para soltar as mãos e caminhar livremente pela sala, procurando cumprimentar pessoas diferentes daquelas que estavam ao seu lado. Deixar o grupo circular durante alguns momentos e, de seguida, pedir que parem no sítio onde estão.

Pedir a cada um dos participantes para, sem sair do lugar, dar a mão novamente a quem estava à sua direita e à sua esquerda (quanto mais confusa for esta parte, melhor). No final, deve existir um amontoado de gente.

Agora a brincadeira começa: O objetivo é, sem soltar as mãos, voltar a ter um círculo no centro da sala. O grupo deve, conversando entre si, determinar quem deve passar por baixo de que braços, e por cima de outros braços, até que o círculo fique completo.

### **3.1. Posso dar a minha opinião?**

**Objetivo:** Explorar a dificuldade de dar a nossa opinião, a necessidade de a defender, mesmo quando é contrária à do resto do grupo e dificuldade em assumir um estilo relacional que pode não ser o nosso, mantendo sempre o respeito pelas opiniões são diferentes da nossa.

**Material:** Folhas com os papéis que os participantes vão ter de desempenhar (*Ficha de atividade 1*).

**Procedimento:** Dividir o grupo em dois e numerá-los: grupo 1 (4 alunos) e grupo 2 (os restantes alunos da turma). Aos alunos do primeiro grupo são distribuídos os cartões contendo os “papéis” a desempenhar durante um debate que se seguirá. Antes de iniciar o debate os alunos poderão tirar dúvidas acerca do papel que lhes foi atribuído. No segundo grupo, os alunos desempenharão a função de observadores.

Dá-se então início ao debate que não deverá demorar mais que 3 minutos. Terminado o debate os alunos que estiveram como observadores relatam o que se passou.

### **Situação:**

Como prémio pela participação num projeto, a vossa turma ganhou bilhetes para assistir a um concerto. O problema é que um dos vossos colegas, o Miguel, trabalhou pouco no projeto. Neste momento a vossa professora põe à consideração da turma se ele deve ter ou não direito ao bilhete. Está nas vossas mãos decidir.

### **Papéis a desempenhar:**

- 1) És amigo(a) do Miguel e não permites que ninguém tenha uma opinião diferente da tua. Ele deve ter direito ao bilhete e mais nada.
- 2) És amigo(a) do Miguel e queres que ele vá, mas és uma pessoa muito tímida e envergonhada.
- 3) És amigo(a) do Miguel. Falas muito alto, interrompes os outros, não ouves os argumentos das pessoas que têm opiniões contrárias às tuas (não aceitas o que os outros dizem).
- 4) És a única pessoa que está contra a ida do Miguel ao concerto. Vais tentar defender a tua opinião assertivamente.

### **Reflexão:**

- A dificuldade vs. facilidade em intervir quando existem pessoas mais agressivas no grupo;
- A necessidade de sermos mais firmes nestas situações;
- A dificuldade em defender uma opinião contrária ao grupo;
- A importância da argumentação;
- A dificuldade em defender uma opinião que não é a nossa: em que situações no nosso quotidiano isso acontece?;
- A dificuldade em assumir um estilo relacional que não é o nosso.



### Atividade - Posso dar a minha opinião? (3.1.)

Opiniões [Recortar]:

És amigo(a) do Miguel e não permites que ninguém tenha uma opinião diferente da tua.

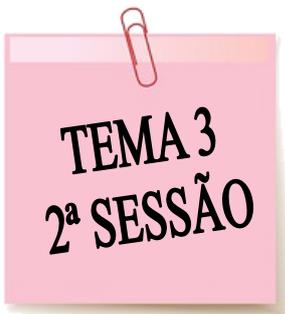
Ele deve ter direito ao bilhete e mais nada.

És amigo(a) do Miguel e queres que ele vá, mas és uma pessoa muito tímida e envergonhada.

És amigo(a) do Miguel. Falas muito alto, interrompes os outros, não ouves os argumentos das pessoas que têm opiniões contrárias às tuas (não aceitas o que os outros dizem).

És a única pessoa que está contra a ida do Miguel ao concerto. Vais tentar defender a tua opinião assertivamente.





### 3.2. Eu tenho esse direito

**Objetivo:** Promover a análise e discussão de situações relacionais que requerem a aptidão específica de “defender um direito”, valorizar os direitos próprios e identificar comportamentos assertivos, agressivos e passivos.

**Material:** Papéis com as 4 situações (*Ficha de atividade 2*).

**Procedimento:** Formam-se 4 grupos e é dado a cada um deles uma situação. Cada grupo vai ter de discutir o que é ser assertivo, agressivo e passivo, perante a situação apresentada. Posteriormente os grupos terão de dramatizar a situação em causa. Não serão realizados ensaios, os participantes têm 5 minutos para distribuir os papéis que cada um vai desempenhar.

#### **Situações:**

**Situação 1:** Numa fila de supermercado uma pessoa tenta ultrapassar os outros, “metendo-se à frente”. O que fazem ou dizem?

**Situação 2:** Estão a fazer um trabalho de grupo. Quando alguns colegas começam a fumar um dos elementos do grupo fica aborrecido e diz que preferia que não fumassem. Os colegas fumadores reagem respondendo incorretamente e agredindo verbalmente este colega. Como resolvem a situação?

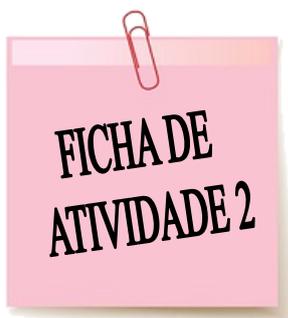
**Situação 3:** Faltam 5 minutos para a secretaria da escola fechar. A funcionária recusa-se a atender o aluno, dizendo-lhe para voltar no dia seguinte. O que fazem ou dizem?

**Situação 4:** Estão numa aula a fazer uma tarefa que a professora atribuiu. O colega ao lado de um de vocês, está constantemente a interromper sem justificação. O que fazem ou dizem?

#### **Reflexão:**

- A necessidade de reconhecermos os nossos direitos e os dos outros;
- A dificuldade em defender um direito de uma forma adequada, sem dominar ou humilhar o outro;
- A dificuldade em gerir situações interpessoais nas quais se cruzam necessidades e objetivos diferentes;
- A passividade vs. a assertividade;
- O comportamento assertivo como possível fonte de conflito.





### Atividade - Eu tenho esse direito (3.2.)

#### Situações [Recortar]:

Numa fila de supermercado uma pessoa tenta ultrapassar os outros, “metendo-se à frente”.

O que fazem ou dizem?

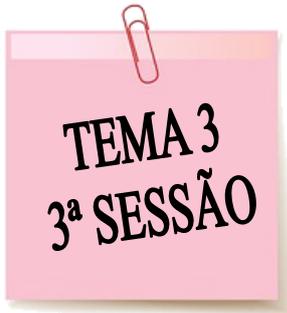
Estão a fazer um trabalho de grupo. Quando alguns colegas começam a fumar um dos elementos do grupo fica aborrecido e diz que preferia que não fumassem. Os colegas fumadores reagem respondendo incorretamente e agredindo verbalmente este colega.

Como resolvem a situação?

Faltam 5 minutos para a secretaria da escola fechar. A funcionária recusa-se a atender o aluno, dizendo-lhe para voltar no dia seguinte. O que fazem ou dizem?

Estão numa aula a fazer uma tarefa que a professora atribuiu. O colega ao lado de um de vocês, está constantemente a interromper sem justificação. O que fazem ou dizem?





### 3.3. Saber dizer não – Recusar um convite/uma proposta

**Objetivo:** Reforçar a ideia de que somos livres para decidir aquilo que queremos ou não fazer e, por isso, podemos recusar uma proposta de outra pessoa. Potenciar o uso do comportamento assertivo tendo em conta o ponto de vista do outro. Pretende-se que o participante aprenda a não deixar de respeitar o outro ao tentar convencê-lo de algo.

**Material:** Levar preparado uns papéis com perguntas para fazer aos membros do grupo e um saco/caixa.

**Procedimento:** É pedido aos participantes que retirem um papel de dentro do saco e que façam a pergunta que lá está escrita ao colega que estiver do seu lado direito. A pessoa que recebe o convite tem de o recusar, ou seja, responder que não. A pessoa que faz o convite deve insistir com o colega, tentando persuadi-lo a aceitar a sua proposta, e este deve esforçar-se para dizer sempre que não e explicar o motivo da recusa. Assim, ambos devem participar ativamente no role-play.

A representação das situações tem de ocorrer respeitando sempre os direitos do outro, sem negligenciar os do próprio.

#### **Situações:**

**Convite 1:** Não me apetece ir à aula a seguir. Vamos faltar?

**Convite 2:** Vamos riscar o carro da professora?

**Convite 3:** O dono do café foi à casa de banho e pediu-me para ficar aqui um bocadinho a tomar conta. Vamos roubar pastilhas e fugir?

**Convite 4:** Amanhã temos teste, mas vamos sair hoje à noite?

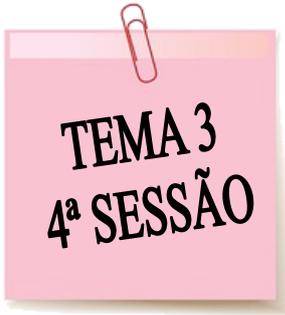
**Convite 5:** Queres fumar um cigarro?

**Convite 6:** Vamos telefonar ao André a dizer que o teste foi adiado para ele faltar?

**Convite 7:** A tua mãe não te deixa ir sair à noite connosco, por isso mente-lhe e diz que vais estudar para casa de uma amiga.

**Reflexão:**

- Já vos aconteceu algo parecido?
- O que sentiram nessa situação?
- Foi fácil tentar levar o(a) colega a mudar a sua resposta?
- Foi fácil recusar sempre o convite, apesar de todos os argumentos dados pelo colega?
- Que dificuldades sentiram ao recusar?
- Porque é tão difícil continuar a dizer sempre que não?
- Devemos dizer que sim só porque o colega insiste connosco?



### 3.4. Assertividade e tomada de decisão

**Objetivo:** Promover a integração das questões sociais na tomada de decisão e treinar as competências assertivas e a capacidade de argumentação.

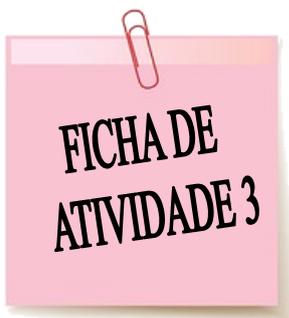
**Material:** Lista de personagens (*Ficha de atividade 3*).

**Procedimento:** O grupo é confrontado com a seguinte situação imaginária: existem dez pessoas que precisam de apanhar um determinado autocarro, mas quando chegam à estação ficam a saber que só existem três lugares disponíveis. Cabe ao grupo escolher, de entre as várias personagens, as três que terão direito ao lugar. O técnico deverá dar um tempo (mais ou menos 20 minutos) para a apresentação da solução.

**Reflexão:**

- A maneira como os estereótipos influenciam a nossa tomada de decisão;
- A importância da assertividade e da capacidade de argumentação;
- Os recursos que utilizamos na gestão de um conflito;
- A importância de se saber tomar decisões.





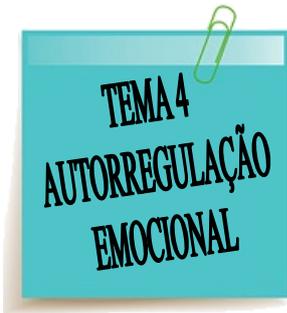
## **Ficha de Atividades - Assertividade e tomada de decisão**

**(3.4.)**

### **Personagens:**

1. Um médico que precisa atender uma paciente com urgência;
2. Um bombeiro que foi chamado para um fogo;
3. Um menino pequeno que leva consigo um cãozinho doente que encontrou;
4. Um pedinte que precisa de chegar a tempo ao local onde lhe servem uma refeição quente por dia;
5. Uma professora que precisa abrir a escola, onde os meninos já a esperam para entrar;
6. Uma senhora polícia que foi chamada para intervir numa briga
7. Um idoso de bengala com um ar muito cansado;
8. Um pedreiro que foi chamado a consertar uma viga da ponte da vila que ameaça ruir;
9. Uma rapariga que vai socorrer uma amiga em apuros;
10. Um carteiro que leva correspondência urgente para a vila.





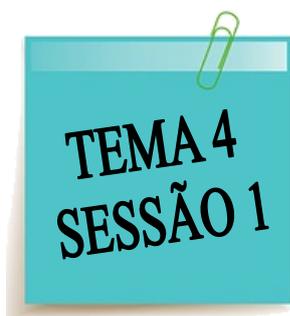
Por autorregulação entende-se a capacidade dos indivíduos para planejar, monitorizar e avaliar os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. Tendo esta capacidade, o indivíduo responde às situações através de processos internos, em vez de se tornar objeto passivo e controlado pela influência de fatores do meio.

A autorregulação emocional trata-se do processo pelo qual os indivíduos são capazes de influenciar as emoções que sentem, quando as sentem e ainda a forma como as experienciam e exprimem. Esta competência leva-nos a raciocinar, ajudando-nos a ser mais assertivos, diminuindo os impulsos primários e orientando a nossa atenção para a construção de uma resposta mais adequada à situação.

#### **Objetivos:**

- Familiarizar os participantes com os tipos de emoções existentes;
- Conhecer e saber identificar as várias emoções;
- Proporcionar momentos de expressão e partilha de emoções;
- Utilizar as artes como forma de expressão emocional;
- Criação de um espaço de partilha de experiências onde os participantes possam descrever situações pessoais em que foram dominados por determinadas emoções;
- Explorar o papel das emoções nos comportamentos.





## **Atividade introdutória: Os tipos de emoções**

**Material:** Nenhum

**Procedimento:** Explicar aos participantes que as emoções podem ser classificadas em: emoções primárias e emoções secundárias.

As **emoções primárias** são as emoções inatas ou não aprendidas, são comuns a todos os seres humanos. Existem seis emoções primárias: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa.

As **emoções secundárias** são mais complexas, e dependem de alguns fatores como a cultura, a experiência prévia ou com a fase da vida em que cada indivíduo se encontra. Algumas emoções secundárias podem ser, por exemplo: a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a compaixão, entre outras.

**Reflexão:** Perguntar ao grupo se têm alguma dúvida específica em relação as emoções.

**Atividades:**

### **4.1. Emoções existentes e saber identificá-las**

**Objetivo:** Conhecer e identificar algumas das principais emoções.

**Material:** *Ficha de atividades 4.*

**Procedimento:** Na primeira fase, é solicitado aos participantes que preencham a Ficha de Atividades, fazendo corresponder as emoções que aparecem listadas com cada uma das figuras apresentadas.

Na segunda fase, é pedido que descrevam as características expressivas que permitem identificar as emoções representadas nas figuras.

**Reflexão:**

- Explorar as possíveis dificuldades que surjam na identificação das emoções ou dos traços expressivos que as caracterizam.



**FICHA DE  
ATIVIDADES 4**

Ficha de Atividades - Emoções existentes e saber identificá-las (4.1.)



Dúvida

Raiva

Gargalhada

Tristeza

Surpresa

Medo

Alegria

Choro



## **4.2. Identificar emoções e expressá-las**

**Objetivo:** Identificar as emoções próprias e expressá-las, partilhando-os com o grupo.

**Material:** Guardanapos ou tiras de papel de cores variadas.

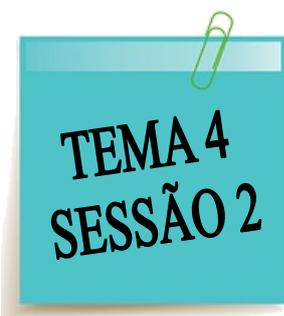
**Procedimento:** Durante os primeiros cinco minutos, o técnico solicita aos participantes que se concentrem, fechando os olhos, procurando uma interiorização e uma consciencialização relativamente às emoções que estão a experienciar no momento.

Decorridos os cinco minutos, e abrindo os olhos, o técnico pede a cada participante que, em silêncio, escolha um guardanapo/papel, relacionando a cor do mesmo com a(as) emoção(ões) que estão a sentir no momento.

De seguida, formam-se subgrupos obedecendo às cores do guardanapo/papel e cada membro desses grupos irá explicar o porquê de ter escolhido aquela cor e qual a relação entre isso e a(as) emoção(ões) que sente naquele momento.

### **Reflexão:**

- Perguntar ao grupo sobre a dificuldade na escolha de uma cor como representante dos sentimentos e sobre como se sentiram ao ter de identificar aquilo que estavam a sentir.



### 4.3. Expressão emocional através da música/dança

**Objetivo:** Expressão emocional através das artes, com recurso à música/dança, de forma a tornar mais fácil abordar e explorar as diferentes emoções e situações associadas às mesmas. Explorar a criatividade e promover o trabalho em equipa.

**Material:** Aparelho de som e acesso e acesso à internet (caso os participantes necessitem pesquisar as músicas no momento da atividade).

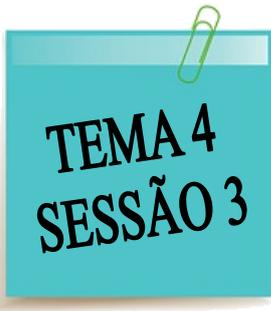
**Procedimento:** Esta atividade desenvolve-se em duas etapas:

**1ª etapa:** É pedido aos participantes que escolham uma música da qual gostem e que os faça recordar de algum momento importante das suas vidas (este pedido pode ser feito na sessão anterior para dar tempo aos participantes de fazerem a sua escolha). Na sessão seguinte, cada um dos participantes dá a conhecer a sua escolha ao grupo e partilha os motivos pelos quais optou por aquela música, fazendo referência à(s) emoção(ões) que a mesma lhe desperta.

**2ª etapa:** É pedido aos participantes que formem pequenos grupos (consoante o número total de crianças/jovens) e que escolham uma música para posteriormente interpretarem e criarem uma coreografia. Em seguida, os grupos devem preparar uma apresentação do seu trabalho para os restantes colegas.

**Reflexão:**

- Fazer um pequeno debate com participantes sobre o que consideram que esta atividade lhes transmitiu sobre a importância das emoções no nosso dia-a-dia;
- Perguntar ao grupo como se sentiu ao realizar as diferentes etapas desta atividade;
- Explorar quais as maiores dificuldades.



#### **4.4. Expressão emocional através das artes plásticas**

**Objetivo:** Expressão emocional através das artes plásticas, de forma a tornar mais fácil abordar e explorar as diferentes emoções e situações associadas às mesmas. Explorar a criatividade e promover o trabalho em equipa.

**Material:** Todos os materiais de artes plásticas que o técnico considerar relevantes/necessários para a atividade, consoante as preferências do grupo.

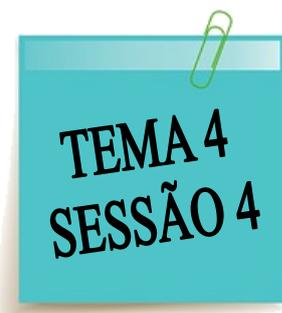
**Procedimento:** Esta atividade desenvolve-se em duas etapas:

**1ª etapa:** É pedido que pensem num momento, pessoa ou acontecimento que seja importante para eles e que se concentrem nas emoções que isso os faz sentir (este pedido pode ser feito na sessão anterior para dar tempo aos participantes de fazerem a sua escolha). Depois, é solicitado aos participantes que escolham de entre os materiais disponibilizados, aqueles que preferirem para construírem trabalhos que expressem aquilo que pensaram e sentiram.

**2ª etapa:** É pedido aos participantes que formem pequenos grupos (consoante o número total de crianças/jovens) e que escolham os materiais para construírem um símbolo do que este grupo significa para eles, tendo em atenção às emoções que costumam sentir quando participam nas atividades. Em seguida, os grupos devem preparar uma apresentação do seu trabalho para os restantes colegas.

**Reflexão:**

- Fazer um pequeno debate com participantes sobre o que consideram que esta atividade lhes transmitiu sobre a importância das emoções no nosso dia-a-dia;
- Perguntar ao grupo como se sentiu ao realizar as diferentes etapas desta atividade;
- Explorar quais as maiores dificuldades.



#### **4.5. Expressão emocional através da escrita**

**Objetivo:** Expressão emocional através da escrita, de forma a tornar mais fácil abordar e explorar as diferentes emoções e situações associadas às mesmas. Explorar a criatividade e promover o trabalho em equipa.

**Material:** Cadernos ou folhas e canetas/lápis.

**Procedimento:** É pedido que pensem num momento, pessoa ou acontecimento que seja importante para eles e que se concentrem nas emoções que isso os faz sentir (este pedido pode ser feito na sessão anterior para dar tempo aos participantes de fazerem a sua escolha). Depois, é solicitado aos participantes que coloquem isso em forma de poema ou de texto, conforme for a sua preferência.

#### **Reflexão:**

- Fazer um pequeno debate com participantes sobre o que consideram que esta atividade lhes transmitiu sobre a importância das emoções no nosso dia-a-dia;
- Perguntar ao grupo como se sentiu ao realizar as diferentes etapas desta atividade;
- Explorar a forma como, por vezes, é complicado traduzir uma emoção por palavras;
- Explorar quais as maiores dificuldades.



A resolução de problemas consiste na utilização de métodos, de uma forma organizada, para encontrar soluções para problemas específicos. Trata-se da capacidade de definir a área ou objeto da decisão, de estabelecer objetivos e de encontrar alternativas disponíveis.

No nosso dia-a-dia, esta é uma competência fundamental, uma vez que, estamos sistematicamente a ser confrontados com desafios ou problemas, cuja resolução depende da forma como os percebemos, encaramos e finalmente ultrapassamos.

Posto isto, é fundamental trabalhar estratégias de resolução de problemas que façam com que os indivíduos sejam capazes de encontrar respostas mais adequadas e eficazes perante os obstáculos que vão surgindo.

### **Resolução de problemas (5 sessões)**

**Role-Play:** Os jovens serão encorajados a trazer problemáticas/questões/preocupações do seu dia-a-dia para que possam ser discutidas e dramatizadas em grupo e de forma espontânea, sem que exista um guião. Com isto pretende-se colocar os jovens face a situações com as quais se podem deparar a qualquer momento, trabalhando com eles formas de resposta e convidando-os a desempenhar papéis que os façam sair da sua zona de conforto. Como por exemplo: numa situação de consumos, são distribuídos diversos papéis pelos jovens, tais como o consumidor, o vendedor, os familiares. E os mesmos são encorajados a vivenciar uma mesma situação nas várias perspetivas, aumentando as suas competências de empatia e de resolução de problemas.

### **Objetivos:**

- Ser capaz de identificar problemas que surgem no dia-a-dia;
- Perceber a necessidade de pensar sobre os problemas e de avaliar os fatores envolvidos;

- Ser capaz de identificar problemas passíveis de ser resolvidos de forma autónoma;
- Promover a comunicação, troca de opiniões e capacidade de resolução de problemas;
- Promover a capacidade de encontrar alternativas e encarar as várias perspetivas e soluções para os problemas;
- Promover a reflexão sobre a importância de respeitar os outros;
- Refletir e treinar formas de reagir face à diferença mantendo sempre o respeito pelos outros;
- Trabalhar as competências de trabalho em equipa, cooperação e espírito de equipa.



## TEMA 5 SESSÕES

### 5.1. Role-play

**Objetivo:** Discussão de problemas que os jovens trazem e dramatização dos mesmos em role play, de modo a promover a identificação, discussão e resolução de problemas, tendo sempre em atenção a capacidade de empatia, escuta ativa e de respeito pelo outro.

**Material:** Nenhum.

**Procedimento:** Este tema é dividido em 5 sessões (se necessário em mais) e no início de cada sessão é sempre perguntado aos participantes se existe algum problema sobre o qual queiram falar (deixando ao seu critério se a escolha é sobre algo pessoal ou não). Caso não exista nenhuma sugestão, o técnico deve avançar com um tema.

Depois, é pedido que os participantes formem um pequeno grupo e dramatizem aquele problema/situação. Os restantes participantes formam a plateia e observam em silêncio à dramatização da cena. Depois, o problema apresentado é discutido em grupo e devem ser debatidas possíveis soluções para o mesmo.

Após o debate, é escolhido um pequeno grupo para dramatizar novamente o problema e, desta vez, seguido da solução escolhida pelo grupo.

#### **Reflexão:**

- Fazer um pequeno debate com participantes sobre o que consideram que esta atividade lhes transmitiu sobre a importância da resolução de problema no dia-a-dia;
- Perguntar ao grupo qual a parte mais difícil desta atividade;
- Debater conceitos como a empatia e escuta ativa e de diferença de opiniões;
- Debater a importância da capacidade de pensar em alternativas, de analisar opções e de englobar as diferentes perspetivas e hipóteses no processo de tomada de decisão.



# SMARTKIDS





## **Smartkids**

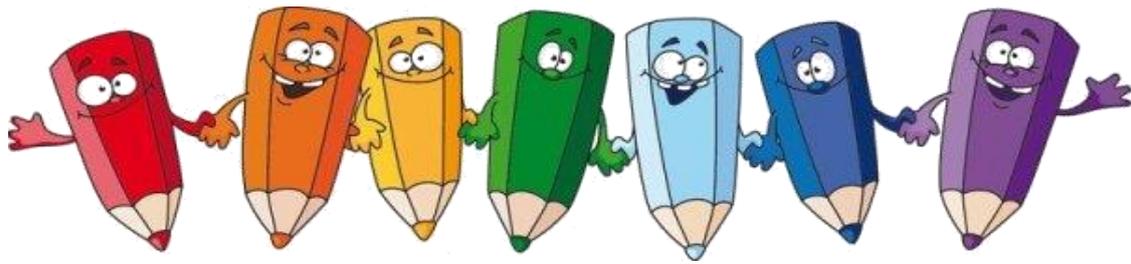
### **Apoio ao estudo e à aprendizagem**

Estas atividades integradas no Smartkids foram desenvolvidas com os jovens que fizeram parte dos dois anos do projeto Aventura Social Intercultural - E6G. O foco do mesmo incidu sobre 5 temas, sendo eles: métodos de estudo, atenção/concentração, memória, motricidade, leitura/escrita/cálculo. Cada um dos referidos temas foi trabalhado durante um número de sessões variável, de acordo com as especificidades e necessidades tanto do grupo, como de cada uma das crianças e realizadas duas vezes por semana com as crianças e jovens do projeto.

#### **Objetivos:**

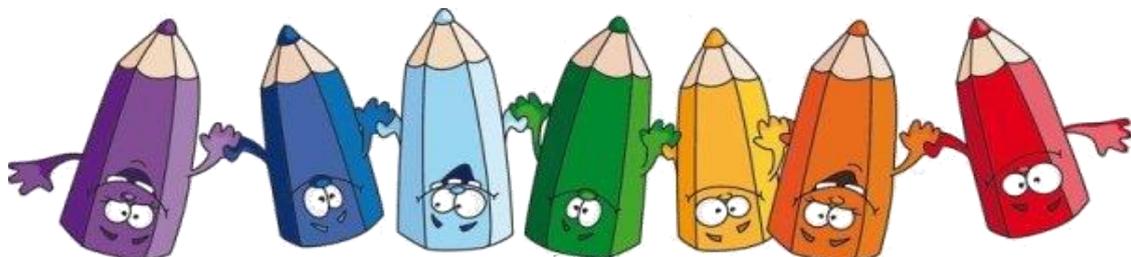
- Apoio ao estudo e às dificuldades de aprendizagem;
- Promover a motivação para a aprendizagem;
- Desenvolvimento de competências e estratégias de aprendizagem;
- Promoção de métodos de estudo;
- Potenciar uma comunicação mais próxima com a escola e encarregados de educação;
- Combater o insucesso e absentismo escolar.



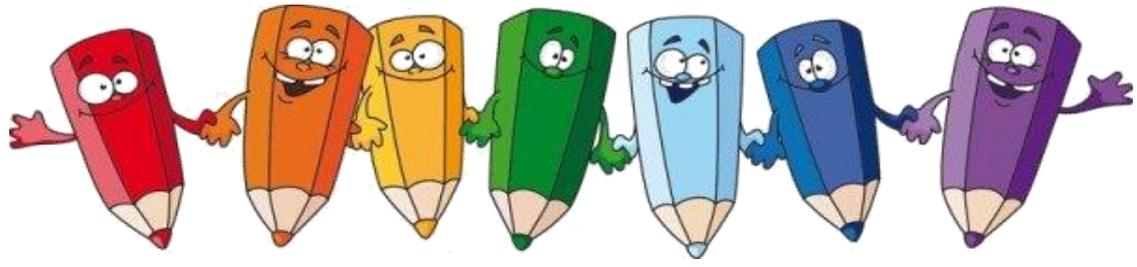


**PLANO DE APOIO AO  
ESTUDO E  
APRENDIZAGEM  
ESCOLAR**

**1º e 2º Ciclo**







# **MÉTODOS DE ESTUDO**

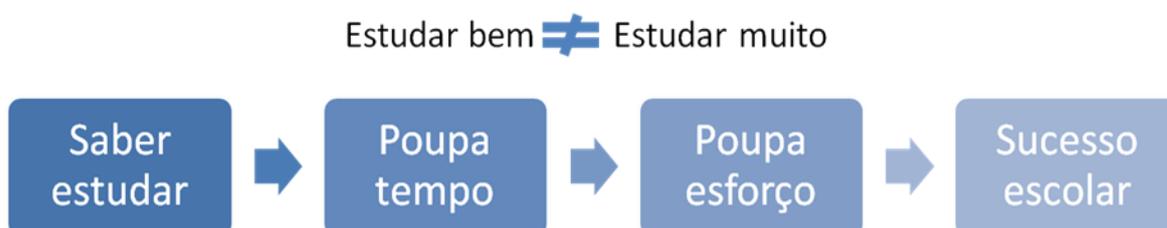






Os **métodos de estudo** são um conjunto de estratégias utilizadas para conseguir um melhor rendimento do tempo de estudo e, conseqüentemente, mais sucesso escolar.

### É importante ter métodos de estudo?



### O que leva ao insucesso escolar?

- Falta de persistência
- Desinteresse/desmotivação
- Baixa autoestima
- Falta de planeamento de estudo
- Tempo de estudo insuficiente
- Estudar só na véspera dos testes
- Falta de atenção/concentração
- Dificuldade em memorizar e/ou compreender
- Falta de métodos e hábitos de estudo
- Não esclarecer dúvidas
- Baixas expectativas em relação à aprendizagem

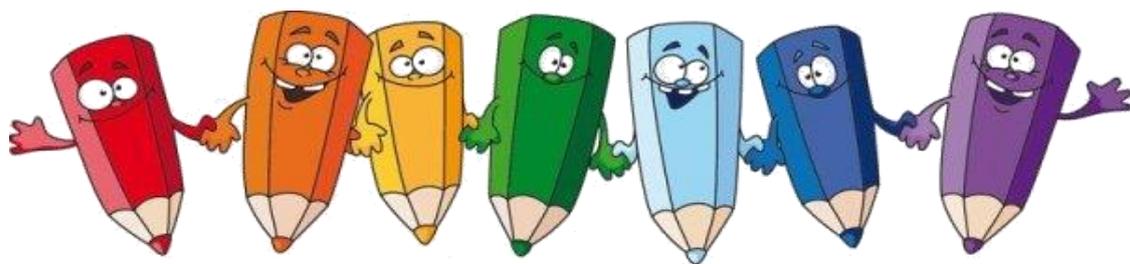


**Todos temos formas diferentes de estudar...**

**Algumas técnicas:**

- Sublinhar;
- Fazer resumos;
- Fazer esquemas;
- Explicar a matéria a outra pessoa ou explicar em voz alta a ti próprio.





# **DICAS E ESTRATÉGIAS SOBRE COMO PODES ESTUDAR MELHOR..**





# *Passos...*

**1** Escolher o local de estudo

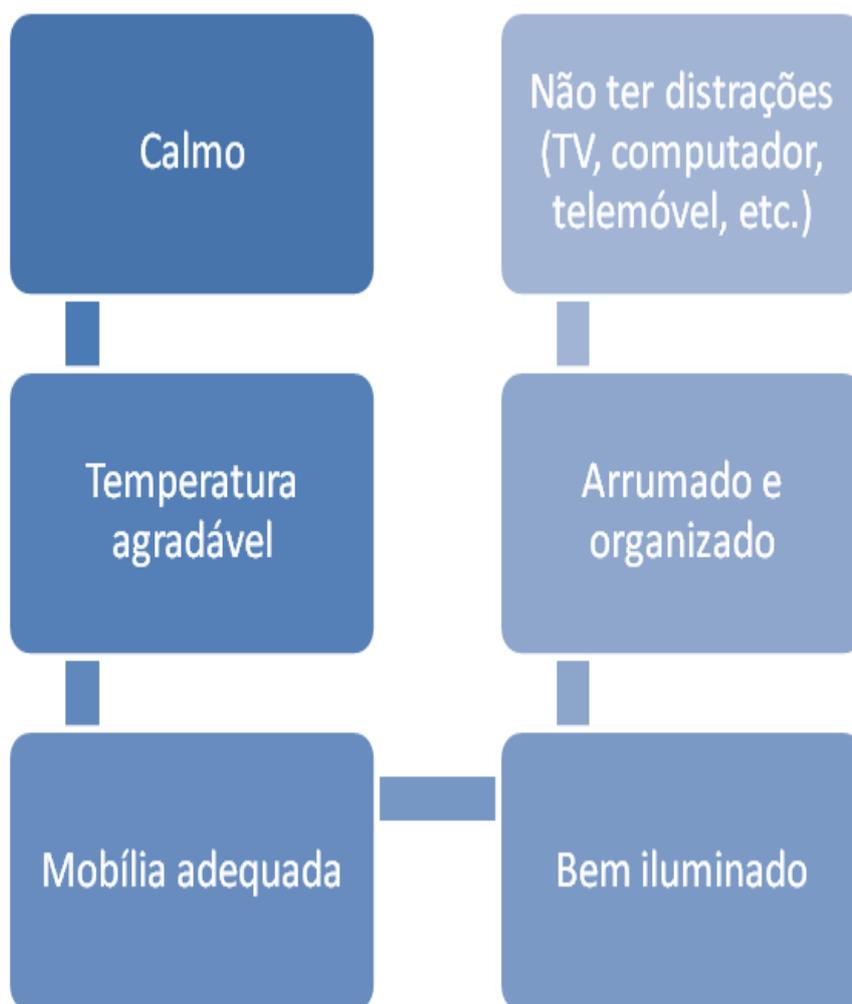
**2** Organização do estudo

**3** Planificação da sessão de estudo



# 1

## Escolher o local de estudo



## 2 Organização do estudo



Criação de um horário

Criação de um calendário de testes

Afixar num local visível

Incluir tempos livres

# 2.1

## Constrói o teu horário de estudo!

### O Meu Horário de Estudo



Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
9.00							
10.30							
11.00							
12.00							
13.30							
14.30							
15.30							
16.00							
17.00							
18.00							
19.00							
20.30							

O teu horário deve ser construído à medida das tuas necessidades e deve incluir tempo para o estudo e para as atividades de lazer. O importante é que sejas capaz de o cumprir!  
Por isso estabelece objetivos realistas.

# 3

## Planificação da sessão de estudo

- *Que tarefas tenho para fazer?*
- *Como as vou distribuir?*
- *Quanto tempo vou estudar?*
- *De que material vou precisar?*



Preparação do material (cerca de 5 minutos)

Período de estudo (20 a 40 minutos)

Intervalo (cerca de 10 minutos)

## **3.1** Estudar sozinho ou acompanhado?

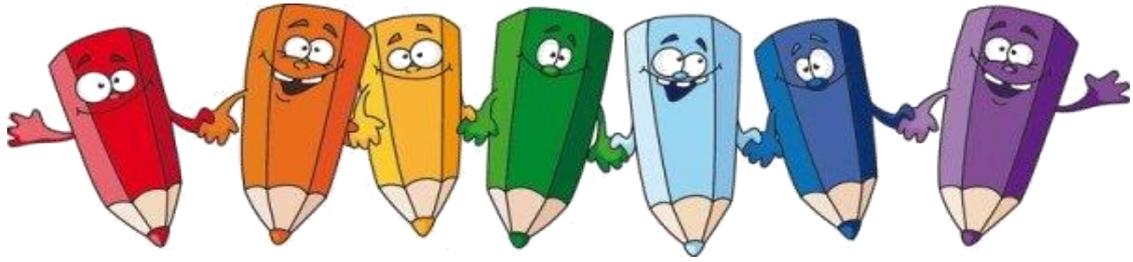


**Sozinho?**

Deves pensar qual a melhor forma de estudar... Se preferes estudar sozinho ou com companhia dos teus colegas. Deves analisar todos os pontos positivos e negativos de cada uma delas e escolher aquela que se adaptar melhor às tuas necessidades e características.



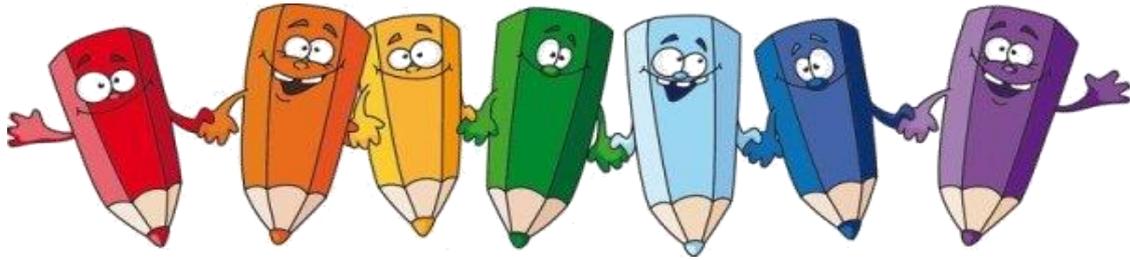
**Acompanhado?**



# **ATIVIDADES PRÁTICAS**







### **Estrutura do plano:**

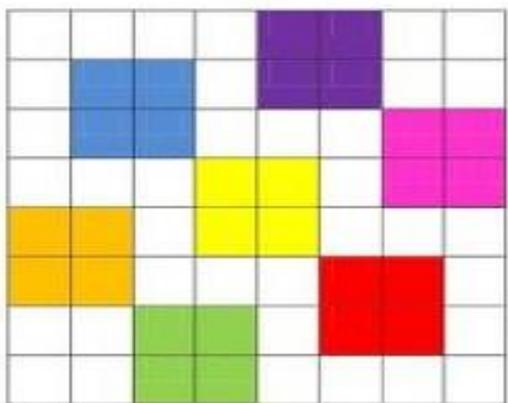
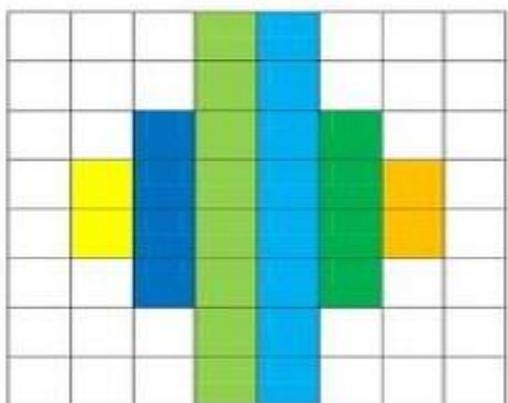
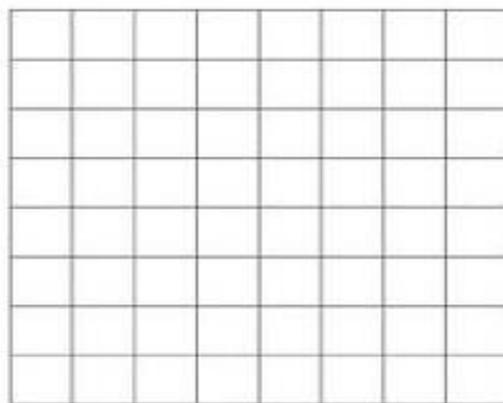
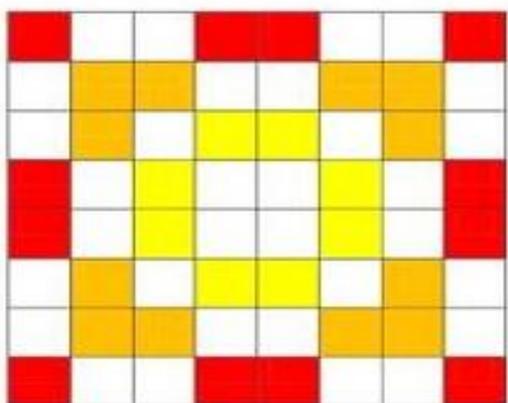
1. Atenção/concentração
2. Memória
3. Motricidade
4. Leitura
5. Escrita
6. Cálculo
7. Métodos de estudo

Em seguida são apresentados **alguns exemplos** de exercícios lúdico-pedagógicos para trabalhar os pontos atrás referidos. Todas as atividades eram devidamente adaptadas às necessidades e características das crianças e jovens.



# 1 Atenção/Concentração

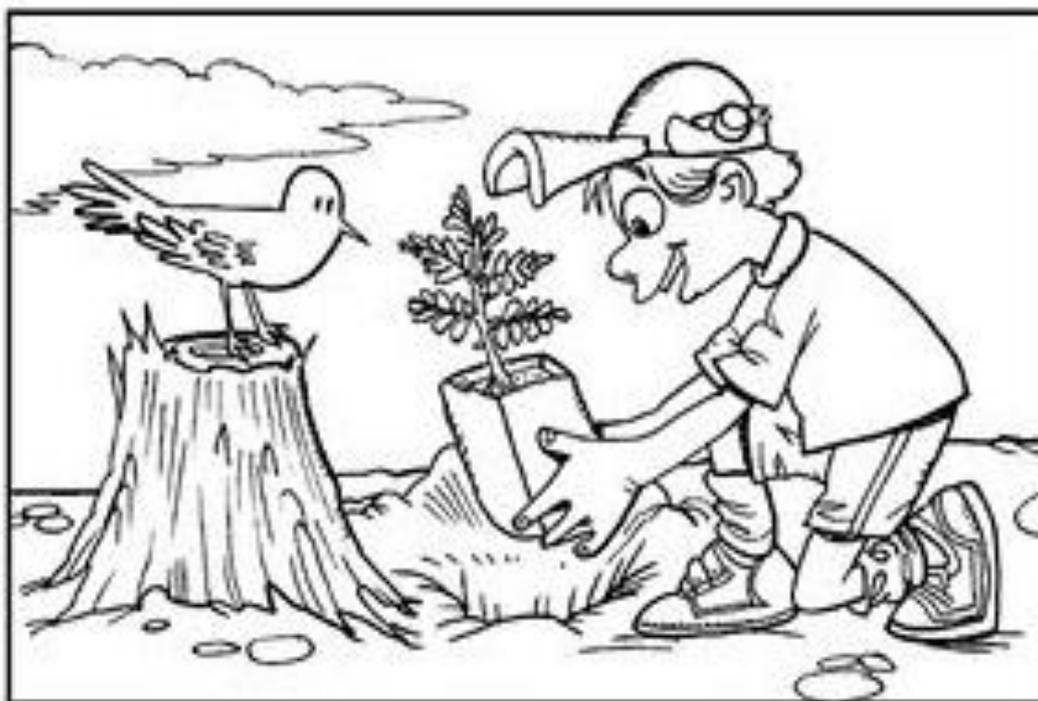
Observa atentamente as figuras que se seguem (lado esquerdo) e pinta nos quadrados do lado direito a mesma imagem.



Observa a imagem seguinte e descobre as 7 diferenças.



Observa a imagem seguinte e descobre as 7 diferenças.



Vamos jogar à sopa de letras!

# Sopa de letras

R	A	S	A	M	E	N	T	O	P
O	E	M	L	X	V	B	U	T	A
D	A	R	I	A	N	Ç	A	S	D
R	I	H	A	J	J	W	R	O	R
I	N	O	N	F	E	S	T	A	I
G	Â	L	Ç	S	A	K	M	T	N
O	T	N	A	T	A	N	R	E	H
N	G	Q	S	A	M	O	R	M	O
O	U	F	A	M	Í	L	I	A	S
D	E	D	P	B	O	L	O	V	Y

Casamento

Rodrigo

Tânia

Crianças

Festa

Amor

Bolo

Padrinhos

Alianças

Família

Vamos jogar à sopa de letras!

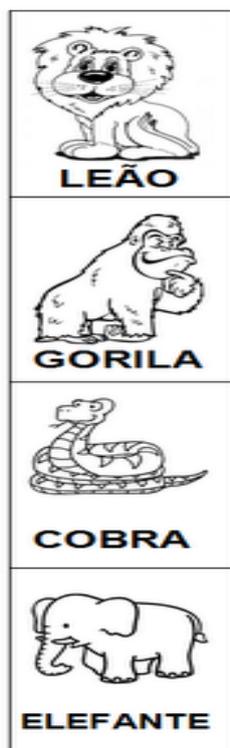
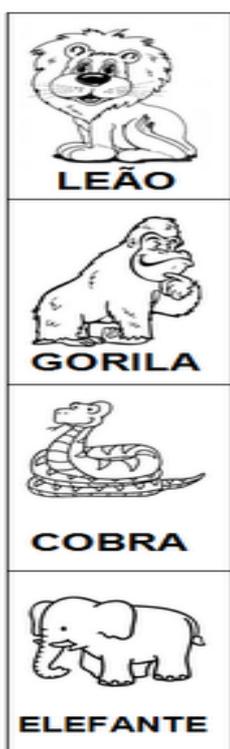
## Descobre 8 cores

O O X O X J B P H S O Q C O R  
O H L E M R E V Z T R A E C O  
A P R E T O Z W I F S D T N X  
V Z V T R J R R M T R L K A O  
L G U C A A F M A E C C X R X  
S E C L K I M N V J N F C B X  
Q W A P N S H A I N J I D D P  
X D I X M O E D X Q Q I R I P  
P V E I S Q R J B L A K K N T  
P Y W D H M N L T C Y Q G U S

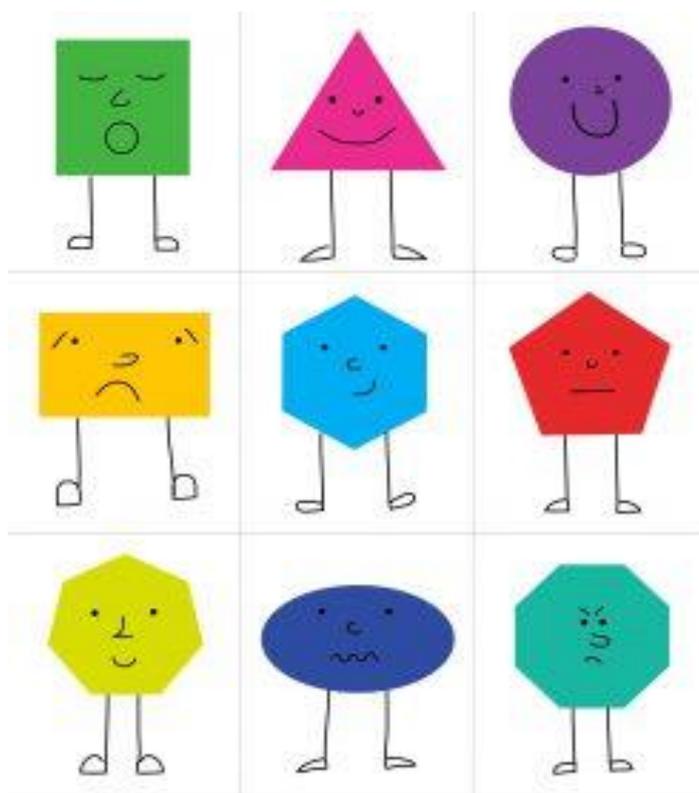
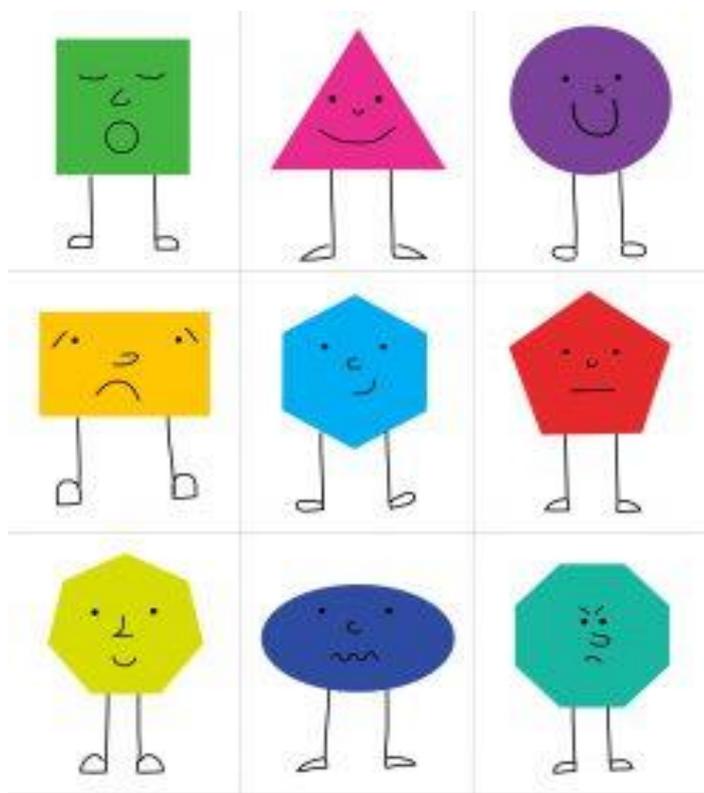


# 2 Memória

O jogo da memória pode ser realizado com diversos tipos de cartas. O número de cartas deve ir aumentando consoante a idade e nível de desenvolvimento das crianças. Em baixo pode observar-se um exemplo de cartas para crianças mais pequenas.

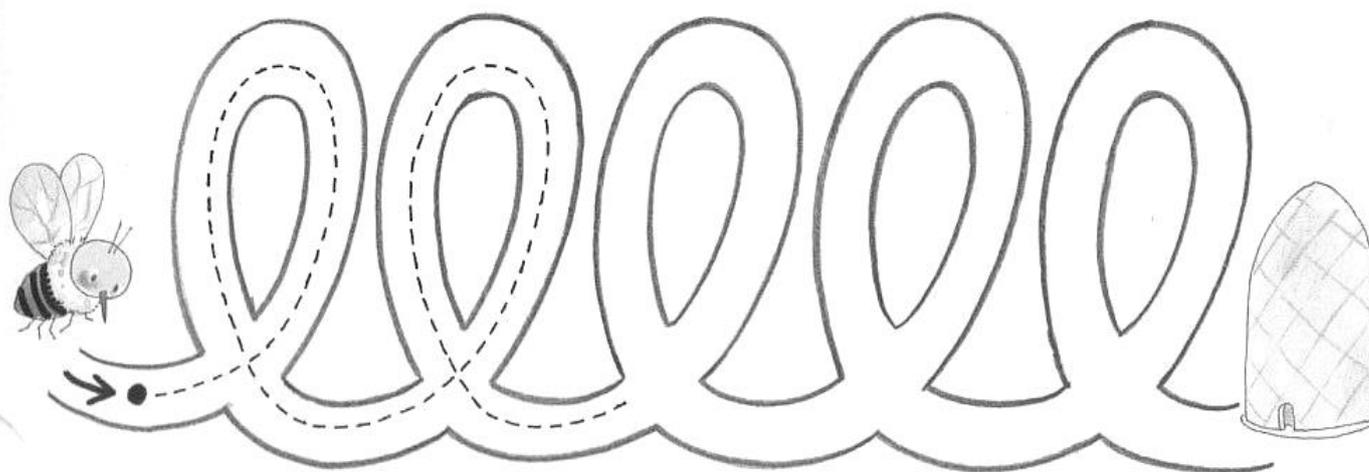
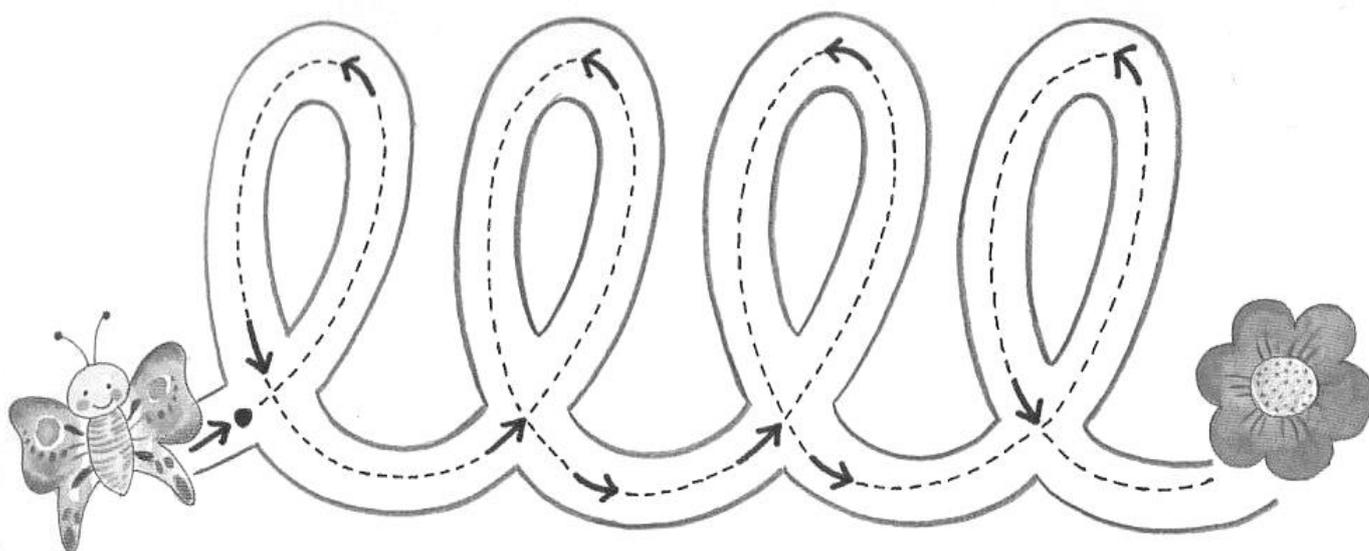


Pode também utilizar-se cartas com as emoções para o jogo da memória de forma a trabalhar a memória e as emoções em conjunto.



# 3 Motricidade

Liga os pontos – São dadas várias imagens, o objectivo em todas elas é que a criança seja capaz de completar a figura do início ao fim, sem que seja necessário levantar a caneta/lápis.



Os labirintos! – O objetivo é ajudar a princesa a encontrar o caminho até ao seu gato.



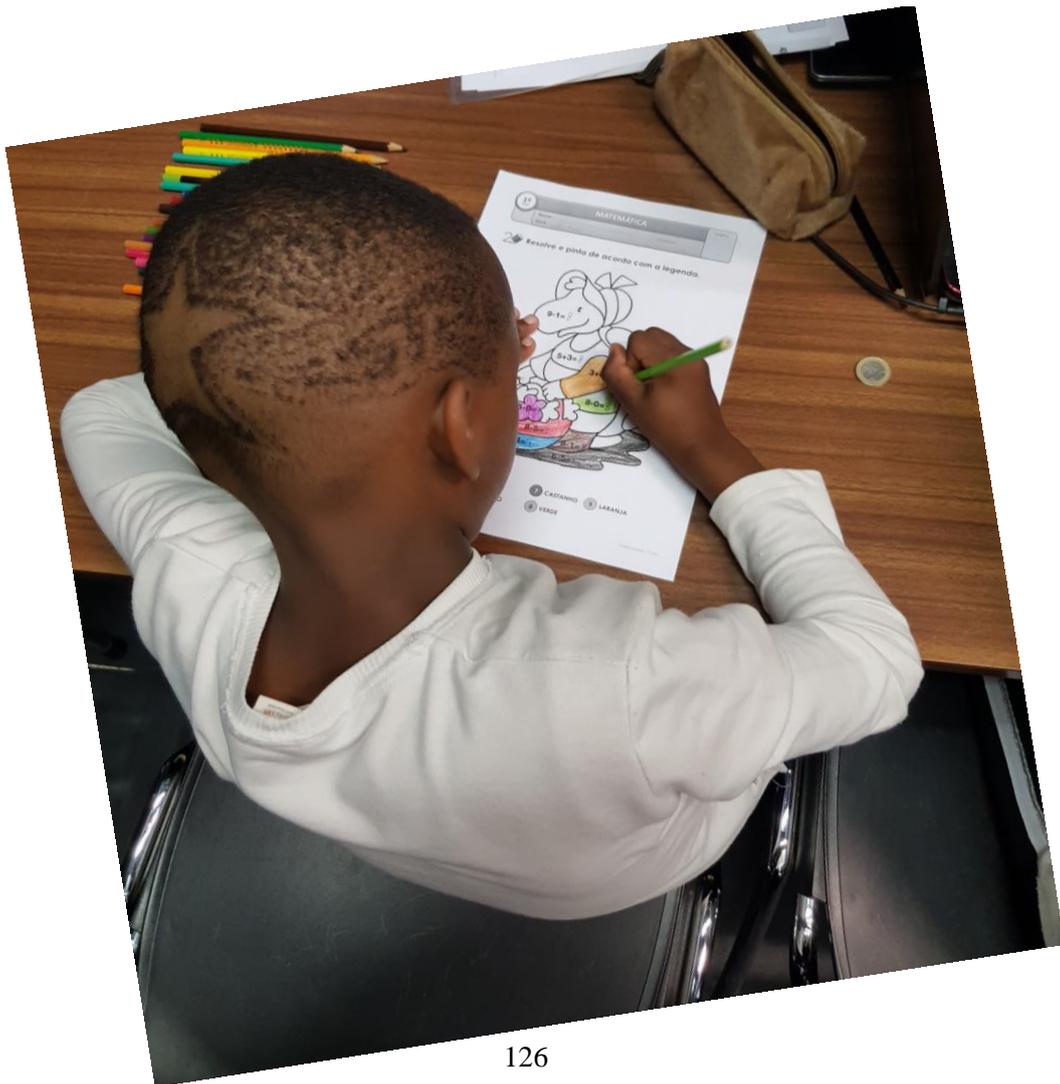
## Exemplos de jogos lúdico-pedagógicos para trabalhar atenção/concentração, memória e motricidade:













# 4 Leitura, Escrita e Cálculo

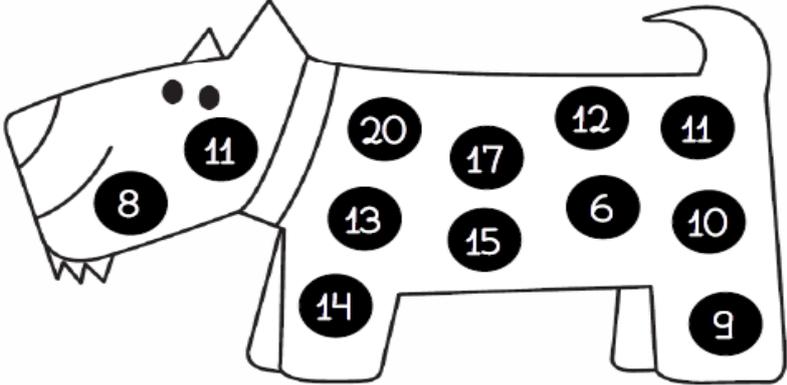
## Exercício 1 - Partilha o livro

Era escolhida uma história entre todos (ex: A Alice no País das Maravilhas) e, na sessão seguinte, todas as crianças liam um excerto da mesma. Neste exercício era possível trabalhar a leitura, e também a capacidade de atenção e concentração das crianças.

## Exercício 2 - A história coletiva

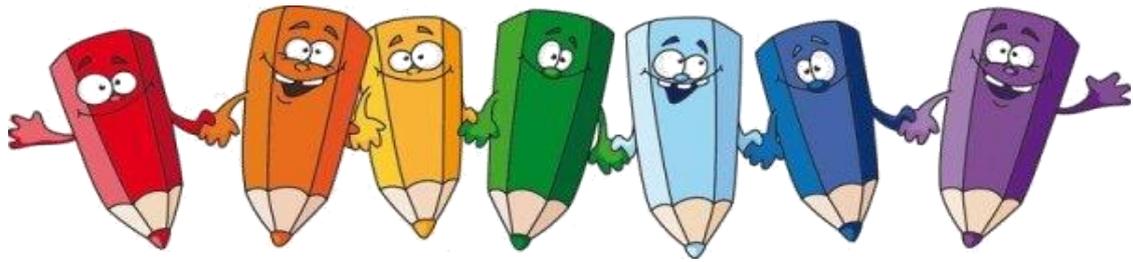
Cada criança escrevia uma frase que dava início ao conto e depois passava para um colega. O mesmo continuava a história e passava de novo a folha para outro colega. E assim sucessivamente, até que cada criança recebesse de volta a folha na qual escreveu a primeira frase. Cada um lia e observava as mudanças que iam sendo criadas.

## Exercício 3 – Jogo da Glória Canino

$10 + 0 =$	$6 + 5 =$	$9 + 6 =$	$5 + 1 =$	$10 + 3 =$	$6 + 6 =$	$8 + 3 =$	$10 + 7 =$	$6 + 3 =$	$12 + 8 =$
$9 + 8 =$	<p><b>JOGO das Somas Caninas</b></p> 								$6 + 7 =$
$8 + 5 =$									$10 + 1 =$
$3 + 8 =$									$7 + 4 =$
$5 + 9 =$									$10 + 5 =$
$10 + 10 =$									$9 + 3 =$
$5 + 4 =$									$6 + 2 =$
$8 + 6 =$									$15 + 5 =$
$7 + 8 =$									$7 + 2 =$
$4 + 2 =$									$3 + 11 =$
$8 + 9 =$									$3 + 1 =$
$5 + 5 =$									$2 + 9 =$
$7 + 6 =$									$17 + 0 =$
$3 + 6 =$	$7 + 7 =$	$8 + 2 =$	$6 + 6 =$	<b>PARTIDA</b> ➡	$7 + 8 =$	$3 + 3 =$	$8 + 4 =$	$9 + 1 =$	

Material: um dado, uma peça para o percurso e outra para marcar o número de contos certos nos cachorrinhos.





# **DICAS/ESTRATÉGIAS PARA OS PAIS**





### **Dicas/Estratégias para os pais**

- Confirmar que os seus educandos realizaram os trabalhos de casa e o estudo diário, ajudando-os sempre que necessário;
- Manter um relacionamento próximo com a escola e acompanhar o percurso do seu educando;
- Verificar o caderno/caderneta do seu educando semanalmente;
- Elogiar e recompensar o esforço do seu educando e penalizar quando este cumprir com as tarefas escolares;
- Definir horário para deitar e para atividades de lazer;
- Dialogar com o seu educando acerca da sua vida escolar e em particular, de preocupações e ambições;
- Promover a autonomia do seu educando;
- Partilhar as suas expetativas e definir objetivos realistas;
- Passar tempo com o seu educando;
- Definir regras e limites.



# DREAM TEENS MARVILA





## **Dream Teens Marvila**

### **Participação cívica e social**

O Dream Teens Marvila é uma adaptação do projeto “*Dream Teens*” lançado pela Equipa Aventura Social em março de 2014 que tinha como objetivo a criação de uma rede de jovens consultores (entre os 11 e os 18 anos) formando uma equipa a nível nacional.

Por sua vez, o Dream Teens Marvila está integrado no projeto Aventura Social Intercultural (ASI) que decorreu na freguesia de Marvila, onde se pretendeu privilegiar o envolvimento dos jovens desta freguesia e promover a sua responsabilidade social num processo de cidadania ativa, dando força à sua “voz” e promovendo a sua participação social e cívica em matérias como a saúde.

Foi criado um grupo de jovens que reunia semanalmente em sessões com duração de duas horas e com os quais foram discutidas temáticas do seu quotidiano. Pretendeu-se dar “voz” aos jovens sobre temáticas relacionadas com a sociedade em geral e com o seu bairro em específico.

Nestes contactos presenciais foram colocados desafios aos jovens e eles foram incentivados a expor as suas perspectivas e ideias face a determinados conteúdos. Os jovens colocaram o seu ponto de vista, discutiram ideias e foram debatendo os temas de forma construtiva e participativa, com o intuito de melhorarem a sua capacidade de refletir sobre diversas temáticas, construindo uma opinião informada e estruturada sobre as mesmas.

Esta atividade visou promover a participação social e cívica e desenvolver competências de comunicação, assertividade, resolução de problemas, raciocínio crítico, pensamento autónomo, entre outras.

Todas as ideias eram debatidas pelo grupo baseando-se numa lógica de empatia, escuta ativa e respeito pelos outros, permitindo que este espaço fosse livre de preconceitos, estereótipos e juízos de valor.

Alguns dos temas debatidos foram:

- Regresso às aulas – a importância da educação;

- Ter voz na sociedade de hoje;
- Cultura e multiculturalidade;
- Religião, crenças e fé;
- A importância dos descobrimentos para Portugal;
- Racismo e discriminação racial;
- Importância das emoções;
- Igualdade de género;
- Liberdade de pensamento;
- Se eu fosse primeiro-ministro... A importância da política na sociedade;
- Dia internacional da paz;
- O direito ao voto – A importância de votar;
- As novas tecnologias e a saúde mental dos jovens;
- Alimentação saudável e sua importância;
- Direitos e deveres dos pais;
- Dia mundial do teatro – o teatro como forma de expressão.

Pretendeu-se com esta dinâmica que, no final deste projeto, os jovens tenham exposto e refletido sobre os conteúdos, dando o seu contributo e principalmente, esperando-se a sua maturação e crescimento face aos conteúdos abordados.

# TU DECIDES!





## **Tu Decides!**

### **Apoio na construção de um projeto de vida**

Estas atividades integradas no Tu Decides! dividiam-se em dois módulos diferentes, sendo um módulo para os jovens que pretendiam continuar os estudos e outro para os jovens que pretendiam ingressar no mercado de trabalho. A atividade estava estruturada em 21 sessões, com a seguinte estrutura:

- **Percurso académico:** 10 sessões;

- **Percurso profissional:** 11 sessões.

Esta atividade foi desenvolvida com os jovens que fizeram parte dos dois anos do projeto Aventura Social Intercultural - E6G, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Cada um dos referidos módulos foi trabalhado durante o número de sessões programadas, tendo em atenção que nem sempre foi necessário a realização do total das sessões, dependendo do nível de estruturação e planeamento que já existia por parte do jovem e da família. As sessões tinham a duração de 60 minutos cada, realizadas uma vez por semana, de forma individual.





## PERCURSO ACADÉMICO

**1ª sessão:** Discussão com os jovens sobre os seus interesses

**2ª sessão:** Levantamento de planos/projetos de futuro e conhecimento da realidade atual do jovem (suporte familiar e contexto escolar)

**3ª sessão:** Procura sobre escolas/universidades/cursos nas áreas escolhidas e recolha de contactos

**4ª sessão:** Recolha de informação sobre requisitos de admissão, documentos necessários, propinas, etc.

**5ª sessão:** Recolha de informação sobre requisitos de admissão, documentos necessários, propinas, etc.

**6ª sessão:** Delinear um plano de ação para conseguir preencher os requisitos de admissão para a altura da candidatura

**7ª sessão:** Ajuda na preparação de documentos (cartas de apresentação, de motivação, currículo, etc.)

**8ª sessão:** Ajuda na preparação de documentos (cartas de apresentação, de motivação, currículo, etc.)

**9ª sessão:** Avaliação de possíveis dúvidas

**10ª sessão:** Sessão de feedback relativamente aos progressos alcançados e realização de ajustamentos ao projeto, caso exista essa necessidade



## PERCURSO PROFISSIONAL

**1ª sessão:** Discussão com os jovens sobre os seus interesses

**2ª sessão:** Levantamento de planos/projetos de futuro e conhecimento da realidade atual do jovem (suporte familiar e contexto escolar)

**3ª sessão:** Procura sobre potenciais locais de trabalho nas áreas pretendidas

**4ª sessão:** Apoio na busca sobre o estado atual do mercado de trabalho, requisitos que as empresas pedem, etc.

**5ª sessão:** Ajuda na preparação de documentos (cartas de apresentação, de motivação, currículo, etc.)

**6ª sessão:** Ajuda na preparação de documentos (cartas de apresentação, de motivação, currículo, etc.)

**7ª sessão:** Troca de ideias sobre como se deve apresentar e como deve ser a comunicação não-verbal e verbal numa entrevista de emprego

**8ª sessão:** Troca de ideias sobre como se deve apresentar e como deve ser a comunicação não-verbal e verbal numa entrevista de emprego

**9ª sessão:** Role-plays de possíveis entrevistas de emprego

**10ª sessão:** Role-plays de possíveis entrevistas de emprego

**11ª sessão:** Sessão de feedback relativamente aos progressos alcançados e realização de ajustamentos ao projeto, caso exista essa necessidade

## **Conclusões, limitações e recomendações**

O projeto Aventura Social Intercultural – E6G, cuja Aventura Social – Associação foi entidade promotora e gestora, decorreu na Freguesia de Marvila, tendo tido uma duração total de dois anos de implementação. Teve início no dia 1 de janeiro de 2017 e terminou no dia 31 de dezembro de 2018.

Ao contrário dos restantes projetos da 6ª geração do Programa Escolhas, este projeto integrou uma fase de candidaturas extraordinária, ou seja, não teve a duração habitual de três anos, mas sim, dois anos.

Foi marcado por algumas dificuldades no primeiro semestre de implementação, que acabaram por reflectir nos resultados obtidos. Apesar de já desenvolver atividades na freguesia de Marvila, a ASA não é uma entidade sediada neste território, e com esta população específica, ainda não tinha sido desenvolvido um trabalho no terreno. Pelas características da própria população-alvo e pelo elevado número de projetos em curso neste mesmo território, os primeiros seis meses de projeto foram fundamentais para o estabelecimento de contacto com a comunidade e com as entidades locais. Foi crucial dar a conhecer o projeto, a equipa no terreno e as atividades a decorrer, especialmente no Bairro do Armador, uma vez que este é um bairro com um elevado número de crianças e jovens em situação de risco psicossocial.

Apesar das dificuldades sentidas, o segundo ano de implementação foi marcado por uma melhoria significativa na adesão às atividades e na procura do projeto e da equipa. Até então, a maioria dos participantes vinha encaminhado pelos parceiros (Agrupamentos de Escolas, CPCJ Lisboa Oriental, SCML...), nesta fase, foi a própria comunidade local que começou a procurar participar ativamente no projeto.

Com um maior conhecimento da população e das suas reais necessidades, foi necessário proceder-se a algumas alterações ao planeamento inicial, nomeadamente integração de atividades e ajustamento dos horários, de modo a promover uma maior participação das crianças, jovens e famílias.

Ao longo do projeto foram realizados relatórios de avaliação intercalares e anuais de modo a monitorizar os resultados obtidos, contudo, consideramos que os mesmos não espelham totalmente todos os resultados obtidos com a intervenção do projeto. O trabalho que foi desenvolvido pela equipa no terreno foi de extrema importância, sendo bastante valorizado pelos participantes e pelas entidades parceiras.

Para os participantes mais regulares nas atividades, este projeto influenciou positivamente a sua qualidade de vida, tendo constituído uma resposta fundamental para as suas necessidades reais, sendo que, será a longo prazo que se irá notar as maiores alterações.

Após o término do projeto, verifica-se que não só seria fundamental a continuidade de atividades congêneres neste território, assim como, reforçar a intervenção em jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, que têm uma maior resistência na adesão às mesmas e são uma camada fundamental da sociedade.

O presente manual, pretende ser uma sucinta apresentação de todo o trabalho desenvolvido, assim como, uma ferramenta que permita a replicação do trabalho desenvolvido, em comunidades com características similares.

#### **Projeto “Aventura Social Intercultural – E6G” - Boas práticas:**

- Programa de intervenção desenhado, implementado e adaptado sempre tendo em consideração as características e reais necessidades da população – alvo;
- Intervenção implementada por profissionais com formação superior;
- Foi desenvolvido um trabalho em parceria e em rede, onde, para além das entidades que compunham o consórcio, foram estabelecidas ao longo do projeto inúmeras parcerias informais com o intuito de uma maior aproximação à comunidade;
- Integração por parte do projeto no Grupo Comunitário do Bairro do Armador;
- Realização de sessões de promoção de saúde sobre diversos temas para crianças, jovens, encarregados de educação, professores e técnicos de intervenção direta
- Realização de formação para técnicos sobre temas de interesse para a prática profissional no terreno;
- Promoção de uma comunicação mais regular e sistemática entre técnicos, escola e famílias;
- Realização de atividades comunitárias que contribuíram para o contacto direto entre crianças, jovens e famílias de diferentes etnias e faixas etárias;
- Comunicação com os jovens através de meios a que estão habituados e utilizam no seu dia-a-dia, nomeadamente *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*;

- Produção de um manual para disseminar as atividades, metodologia e modelo para possível replicação.

**Projeto “Aventura Social Intercultural – E6G - Maiores barreiras:**

- Integração da equipa no terreno - Os primeiros seis meses de projeto foram dedicados à apresentação e gradual integração da equipa junto da população-alvo, o que levou à necessidade de fazer adaptações ao planeamento inicial do projeto;
- Articulação entre as diversas respostas que existem na freguesia de Marvila;
- Participação ativa das famílias, foi necessário um esforço acrescido devido à sua resistência em integrar as atividades;
- Manutenção da regularidade nas atividades por parte dos participantes diretos.



## Referências

- Alarcão, M. (2000). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistemática*. Coimbra: Quarteto.
- Ang, I., Brand, J. E., Noble, G. & Sternberg, J. (2006). *Connecting diversity: Paradoxes of multicultural Australia*. Artarmon, Australia: Special Broadcasting Services Corporation.
- Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854-7.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Bee, H. (1998). *Lifespan development* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Boing, E., Crepaldi, M. A. & Moré, C. (2008). Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. *Paideia*, 18(40), 251-266. doi:10.1590/S0103-863X2008000200004
- Bornstein, M. & Sawyer, J. (2006). Family systems. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The blackwell handbook of early childhood development, Part VI: the social ecology of early development*, (pp. 381-398). Oxford: Blackwell Publishing.
- Botvin, G. J. & Wills, T. A. (1985). Personal and social skills training: Cognitive-behavioral approaches to substance abuse prevention. *Prevention research: Detering drug abuse among children and adolescents*, 63, 8-49.
- Branquinho, C., Matos, M. G. & Equipa Aventura Social / Dream Teens (2016). Dream Teens: Uma geração autónoma e socialmente participativa [Dream Teens: An autonomous and socially participatory generation]. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 421-440). Lisboa: Coisas de Ler.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvian & M. Cole (Eds.). *Readings on the development of children* (2nd ed.) (pp. 37-43). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen & G. H. Elder, Jr. (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Campos, R. H. F. (2005). Introdução: A psicologia social e comunitária. In Campos, R. H. F. *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (66-71). Petrópolis: Vozes.
- Candeias, E. (2014). Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais. *Educació i Cultura*, 25, 127-146.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, S. F., Domingos, A. & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária. *Análise Psicológica*, 3(28), 479-490.
- Castelo, T. M. & Fernandes, B. (2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 31(1), 12-17

- Ciarrochi, J., Deane, F. P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*, 197–209. doi:10.1016/S0191-8869(01)00012-5
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218-232. doi:10.1037/0003-066X.55.2.218
- Conger, A. J., Wallander, J. L., Mariotto, M. J. & Ward, D. (1980). Peer judgments of heterosexual-social anxiety and skills: What do they pay attention to anyhow? *Behavioral Assessment, 2*, 243–259.
- Cortes, L. (2004). Home-based family therapy: A misunderstanding of the role and a new challenge for therapists. *Family Journal, 12*(2), 184-188.
- Cortês, I. & Trevisan, G. (2006). *O trabalho sócio-educativo em contextos de educação não formal. Análise de uma realidade*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Costa, L. F. & Brandão, S. N. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicologia & Sociedade, 17*(2), 33-41. doi:10.1590/S0102-71822005000200006
- Cunha, N. & Rodrigues, M. C. (2010). O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 1*(2), 235-248.
- Dandy, J. & Pe-Pua, R. (2010). Attitudes to multiculturalism, immigration and cultural diversity: Comparison of dominant and non-dominant groups in three Australian states. *Internacional Journal of Intercultural Relations, 34*, 34-46.
- Denham S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality, 37*(1), 1419-1429.

- Dessen, M. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 202-219. doi:10.1590/S1414-98932010000500010
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi:10.1590/S0103-863X2007000100003
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre as famílias na perspectiva sistêmica – o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Dishion, T. J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. & Patterson, G. R. (1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 37-54. doi:10.1007/BF00913460
- Eisler, R. M. & Frederiksen, L. W. (2012). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behaviour development* (Vol. 56). New York: Springer Science & Business Media.
- Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017). *Migration and Home*. Disponível em: [https://ec.europa.eu/home-affairs/who-we-are/about-us\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/who-we-are/about-us_en)
- Eurostats (2018). *Migration and migrant population statistics – Statistics*. Disponível em <https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/>
- FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) (2016). *Migration, agriculture and rural development*. Addressing the root causes of migration and harnessing its potential for development. Disponível em: [www.fao.org/3/a-i6064e.pdf](http://www.fao.org/3/a-i6064e.pdf)
- Franco, A. L. S. & Bastos, A. C. S. (2002). Um olhar sobre o programa de saúde da família: a perspectiva ecológica na psicologia do desenvolvimento segundo Bronfenbrenner e o modelo da vigilância na saúde. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 65-72. doi:10.1590/S1413-73722002000200008

- Freitas, M. F. Q. (2005). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 e 90, no Brasil. In Campos, R. H. F. *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Petropolis: Vozes.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 13-38.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões psicomotoras e de aprendizagem: Estudo comparativo e correlativo com base na escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fydrich, T., Chambless, D. L., Perry, K. J., Buergener, F., & Beazley, M. B. (1998). Behavioral assessment of social performance: A rating system for social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 995–1010. doi:10.1016/S0005-7967(98)00069-2
- Gois, C. W. L. (1993). *Noções de psicologia comunitária*. Fortaleza: Edições UFC.
- Halberstad, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference "Person.Color.Nature.Music"*. Disponível em [http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner\\_in\\_%20English\\_07\\_sent.pdf](http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf)
- Hello, E., Scheepers, P. & Slegers, P. (2006). Why the more educated are less inclined to keep ethnic distance: An empirical test of four explanations. *Ethnic and Racial Studies*, 29(5), 959–985.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113–125.
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems and complexity theory: Towards an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10.

- Kelly, J. G., Snowden, L. R. Muñoz, R. F. (1977). Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, 38, 323-361. doi: 10.1146/annurev.ps.28.020177.001543
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P. & Coimbra, S. (2015). Social skills, social support and well-being in adolescents of different family configurations. *Paidéia*, 25(60), 9-17. doi:10.1590/1982-43272560201503
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 6, 7-14.
- Loureiro, C. (2013). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: técnicas e procedimentos para a intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 41-47.
- Marchioni, M. (2004). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Martins, E. D. (2013). *Conversas com pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77.
- Matos, M. G. (2008). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M. Matos, *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4ª ed), (pp. 10-31). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., G. Simões, C. & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. G., Branquinho, C., Cruz, J., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Ramiro, L., Gaspar, T., Simões, C., Frasquilho, T., Santos, T., Gomes, P. & Equipa Aventura Social (2015). “Dream Teens” – Adolescentes autónomos, responsáveis e participantes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 47-58.

- Matos, M.G., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social (2013). *Aventura Social no CED: Intervenção numa Comunidade Educativa*. Lisboa: Aventura Social.
- Matos, M. G. (2015). *Dream Teens: Adolescentes Navegando em Segurança por Águas Desconhecidas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Matos, M. & Spence, S. (2008). Prevenção e saúde positiva em crianças e adolescentes. In M. Matos, *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4ª ed), (pp. 56-73). Lisboa: Edições FMH.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31. doi:10.7790/ejap.v5i2.175
- Mikolajczak, M., Menil, C. & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labor processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117. doi:10.1016/j.jrp.2007.01.003
- Moreira, P. (2002). *Para uma Prevenção que Previna*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Moreira, M. A. (1999). A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. In M. A. Moreira, *Teorias de Aprendizagem* (pp. 139–149). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Nair, A. R., Ravindranath, S. & Thomas, J. (2012). Can social skills predict wellbeing?: An exploration. *European Academic Research*, 1(5), 712-720.
- OECD (2014). *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing. doi:10.1787/soc\_glance-2014-en
- Orford, J. (2008). *Community Psychology. Challenges, Controversies and Emerging Consensus*. New York: John Wiley & Sons.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária. Origens Fundamentos e Áreas de Intervenção. *Análise Psicológica*, 3(XV), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de século.

- Ortiz, A. (2013). Identidades, pertencas e afinidades dos jovens descendentes de imigrantes africanos na área metropolitana de Lisboa. *Revista Migrações*, 11, 157-184.
- Ozer, E., & Douglas, L. (2013). The impact of participatory research on urban teens: An experimental evaluation. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 66-75.
- Petzold, M. (1998). The concept of “the family” in family psychopathology. In L. L’Abate (Ed.), *Family psychopathology: the relational roots of dysfunctional behaviour*. New York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1962). *Plays, dreams, and imitation*. New York: Norton.
- Polleto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. doi:10.1590/S0103-166X2008000300009
- Renwick, S. & Emler, N. (1991). The relationship between social skills deficits and juvenile delinquency. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 61–71. doi:10.1111/j.2044-8260.1991.tb00920.x
- Riggio, R.E., Throckmorton, B. & De Paola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11, 799-804. doi:10.1016/0191-8869(90)90188-W
- Riggio, R.E., Tucker, J. & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 10, 93-99. doi:10.1016/0191-8869(89)90184-0
- Riggio, R. E., Watring, K. P. & Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 275-280. doi:10.1016/0191-8869(93)90217-Q
- Sallis, J., Owen, N. & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health behaviour and health education: Theory, Research and Practice* (4nd ed.) (pp. 465-485). New York: John Wiley & Sons.

- Santos, M. D. (2013). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes – identificar, avaliar e intervir*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer Science.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes: Perspetiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Smail, D. (2010). The rocky path from clinical to community psychology – A personal view. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 455-461.
- Smith, J. & Daynes, L. (2016). Borders and migration: An issue of global health importance. *Lancet Glob Heal*, 4(2), 85–6. doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00243-0
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4071-4083.
- Spitzberg, B. H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In J. O. Greene & B. R. Burlinson, *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spitzberg, B. H. & Hurt, H. T. (1987). The relationship of interpersonal competence and skills to reported loneliness across time. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 157–172.
- Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Trickett, E. J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology*, 43, 257-266. doi:10.1007/s10464-009-9227-y
- Tudge, J. (2007). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista*. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.5525&rep=rep1&type=pdf>

- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.
- UNCRC (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Disponível em [http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-the-roadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at\\_download/file](http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-the-roadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at_download/file)
- Veale, A. & Donà, G. (2014). Complex migrations, migrant child and family life trajectories and globalization. En Veale, Angela y Donà, Giorgia (ed.). *Child and youth migration* (pp. 1-20). New York: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137280671
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Wets, J. (2006). The Turkish community in Áustria and Belgium: The challenge of integration. *Turkish Studies*, 7(1), 85-100.
- Williams, C. T. & Johnson, L. R. (2011). Why can't we be friends?: Multicultural attitudes and friendships with international students. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 35, 41-48.
- Willrich, A., Azevedo, C. C. F. & Fernandes, J. O. (2009). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociências*, 17(1), 51-56.





Entidade promotora: Aventura Social Associação

Website: <http://www.aventurasocial-associao.com/> | [www.aventurasocial.com](http://www.aventurasocial.com)

Emails: [aventurasocialassociacao@gmail.com](mailto:aventurasocialassociacao@gmail.com)

Facebook: <https://www.facebook.com/aventurasocialassociacao>

Telemóvel: [963 276 649](tel:963276649)