



Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Psicomotricidade e Mentoria – Estudo de Impacto de Programa
de Formação de Apoio Entre-Pares na Promoção do
Desenvolvimento Pessoal, Social, Qualidade de Vida e Bem-
Estar em Crianças do 1º Ciclo**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora pela Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade Técnica de Lisboa

Orientador: Professora Doutora Ana Paula Lebre dos Santos Branco Melo

Júri:

Presidente

Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Vogais

Professora Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Professora Doutora Ana Paula Lebre dos Santos Branco Melo

Andreia Patrícia Oliveira Luís

Dezembro 2011

Nota introdutória

Com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora, a presente dissertação é organizada mediante a apresentação de dois artigos, um primeiro de carácter empírico, e um segundo de carácter quasi-experimental.

O artigo empírico (artigo I) teve enfoque na revisão da literatura sobre modelos de mentoria e apoio entre pares, assim como, na proposta de adaptação, implementação e avaliação de um modelo de mentoria entre pares inserido no âmbito de uma relação de apoio de um-para-um dirigido a crianças, frequentando o 1º ciclo e crianças em transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo. Desenvolveu-se, ainda, uma revisão teórica apontando a relevância de um modelo de formação de mentoria como promotor no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, bem-estar e qualidade de vida, enfatizando o papel da intervenção psicomotora nestes modelos de formação.

O artigo quasi-experimental (artigo II) baseou-se na análise do impacto do programa de formação de mentoria, junto de crianças com o papel de mentoras sujeitas à formação proposta, mediante as avaliações iniciais e finais, que incluíram os resultados qualitativos e quantitativos obtidos no programa de formação de mentoria junto das crianças de 1º ciclo, distribuídas por um grupo experimental (N=10) e de controle (N=10). Neste artigo inserem-se, ainda, as limitações do estudo, as conclusões finais, bem como, recomendações futuras.

Índice Geral

Nota introdutória.....	2
Lista de Abreviaturas.....	6
Lista de Tabelas.....	6
Artigo I.....	9
Artigo II.....	39
Anexos I.....	76
Anexos II.....	95

Índice Artigo I

Mentoria e Educação Entre-Pares em crianças do 1º Ciclo - Contributos da Psicomotricidade	
Resumo	9
Abstract	9
Introdução.....	10
Revisão da Literatura.....	11
Crianças, Competências Pessoais e Sociais.....	11
Desenvolvimento Positivo e Qualidade de vida	12
Mentoria – O Conceito	14
Qualidades de um mentor	17
Processo de Mentoria	19
Modelo de formação em Mentoria.....	21
Implementação de programas de mentoria	22
Psicomotricidade e a mentoria entre pares	26

Programa de Formação	27
Conclusão.....	29
Referencias Bibliográficas	30
Anexos Artigo I	76
Planeamentos das sessões.....	77

Índice do Artigo II

Avaliação do impacto de um modelo de formação de mentoria no âmbito das competências sociais e pessoais, bem-estar e qualidade de vida

Resumo	40
Abstract	41
Introdução.....	41
Colocação do problema e pertinência do estudo	44
Objectivos de estudo	44
Objectivos Gerais.....	44
Objectivos específicos.....	44
Metodologia	45
Caracterização dos participantes	45
Procedimentos	45
Instrumentos	47
Apresentação e Discussão dos Resultados	52
Apresentação dos resultados no momento da Avaliação Inicial	52
Apresentação dos resultados no momento da avaliação final	55
Análise da evolução dos valores obtidos na Avaliação Inicial e Final	60
Conclusão.....	67
Limitações do Estudo.....	67
Conclusões Finais e Recomendações Futuras.....	68
Referencias Bibliográficas	70

Psicomotricidade e Mentoria – Estudo de Impacto de Programa de Formação de Apoio Entre-Pares na Promoção do Desenvolvimento Pessoal, Social, Qualidade de Vida e Bem-Estar em Crianças do 1º Ciclo

Anexo Artigo II	95
Declaração de Consentimento Informado	96
Questionário ao “Herói-Mentor”	97
Relatórios das Sessões.....	98

Lista de Abreviaturas

C.A.F – Componente de Apoio à Família

C.E. – Comissão Europeia

J.I. – Jardim-de-Infância

Q.V. – Qualidade de Vida

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Questionário de Capacidades e Dificuldades)

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Lista de projectos de mentoria que incluem jovens em contexto escolar.....22

Tabela 2 – Descritivo geral das sessões realizadas na formação de mentoria.....49

Tabela 3 – Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do Kidscreen-27.....52

Tabela 4 – Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ.....53

Tabela 5 – Valores nominais obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ.....54

Tabela 6 – Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.....54

Tabela 7 – Valores obtidos na avaliação final nos domínios do Kidscreen-27.....55

Tabela 8 – Valores obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ.....56

Tabela 9 – Valores nominais obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ.....	57
Tabela 10 – Valores obtidos na avaliação final nos domínios do Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.....	57
Tabela 11 – Resultado descritivo final do Questionário ao “Herói-Mentor”.....	58
Tabela 12 – Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios do Kidscreen-27 do grupo experimental e do grupo de controle.....	61
Tabela 13 – Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios do SDQ do grupo experimental e do grupo de controle.....	63
Tabela 14 – Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.....	65

Artigo I

Mentoria e Educação Entre-Pares em crianças do 1º Ciclo - Contributos da Psicomotricidade

Resumo

O presente estudo pretende fazer uma revisão de modelos de apoio de mentoria entre pares, e o seu potencial no desenvolvimento de competências pessoais e sociais junto de crianças do 1º ciclo.

Este artigo terá o enfoque na proposta de um modelo de mentoria e apoio entre pares, sua adaptação, implementação e avaliação inserido no âmbito de uma relação de apoio de um-para-um dirigido a crianças, frequentando o 1º ciclo e crianças em transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo. A mentoria de apoio entre pares é baseada em actividades de base psicomotora, sendo possível envolver as crianças numa relação com o seu próprio corpo e numa relação com os outros, tendo em vista a promoção da saúde, bem-estar pessoal e social.

Assim, será valorizado o processo de mentoria, como sendo um promotor das relações interpessoais, na mudança pessoal e social, impulsionando um crescimento positivo nas crianças, centrado na melhoria do seu bem-estar e qualidade de vida.

Palavras-chave: Mentoria, Apoio Entre Pares, Desenvolvimento Pessoal, Skills sociais, Competências Sociais, Qualidade de Vida, Bem-estar, Psicomotricidade, Crianças, 1º ciclo.

Abstract

The present study aims to review models of peer mentoring support and to identify their potencial in the development of personal and social competencies in children attending primary school.

The focus is the proposal of an adaptation, implementation and assessment of a mentoring peer support model in a one-to-one basis for primary schools children. The mentoring peer support model proposed is based in the provision of psychomotor activities, allowing the involvement of children's body, their interpersonal relations competencies contributing to the overall health, personal and social well being.

The main focus will be the peer mentoring process as a promotor of interpersonal relations, personal and social changes, improving a positive growth, well being and quality of life in children.

Key-words: Mentoring, Peer support, Personal Development, Social Skills, Social competence, Quality of Life, Well being, Psychomotricity, Children, Primary school.

Introdução

Dada a escassez de estudos que identificamos com impacto de modelos de mentoria e apoio entre pares junto de crianças com idades entre os 6 e os 11 anos, que frequentam o Jardim-de-Infância e o 1º ciclo do ensino básico, pretende-se contribuir com uma revisão desta temática em particular, identificando modelos de formação e de programas de apoio entre pares neste grupo etário.

Após esta revisão, o presente trabalho tem ainda como objectivo apresentar um modelo de formação de mentoria e apoio entre pares que visa promover competências pessoais, sociais e qualidade de vida relacionada com a saúde das crianças de 1º ciclo.

Com este programa de formação pretende-se fornecer e desenvolver competências a nível da comunicação, reconhecer emoções, identificar diferenças pessoais e aceitar as mesmas. A abordagem a cada uma destas competências pretende contribuir para a resiliência e potencialização de um desenvolvimento saudável nas crianças.

Assim, este artigo incidirá primeiramente nas competências pessoais e sociais das crianças, bem como, no desenvolvimento positivo e na qualidade de vida, com o objectivo de compreender o papel dos pares no desenvolvimento das crianças e, averiguar qual o interesse da promoção dos comportamentos ligados à saúde e a importância da identificação e prevenção de factores de risco. Em segundo, abordar-se-á um conjunto de questões ligadas ao conceito e definições de todo o processo de mentoria, onde será descrito o papel fulcral da psicomotricidade nas sessões de mentoria. Por último apresentar-se-á uma proposta para um modelo base de formação dirigida a crianças, que suporta a implementação de um programa de mentoria e apoio entre pares dirigido a crianças do 1º ciclo, que actuarão como mentores de crianças de 6 anos, que se encontram em transição do J.I. para o 1º ciclo do ensino básico. Para término do artigo, será apresentada uma conclusão final sobre esta temática.

Revisão da Literatura

Crianças, Competências Pessoais e Sociais

As competências sociais surgem na literatura como tendo um cariz importante no desenvolvimento e adaptação social da criança e do adolescente. As competências sociais referem-se às “habilidades sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais que as crianças precisam para terem uma adaptação social bem sucedida” (Welsh & Bierman, 2001; Canha & Neves, 2008).

Cabe, à família o papel essencial no desenvolvimento da criança, pois é no seio familiar que as crianças aprendem o seu estilo relacional. Observando os seus pais, elas aprendem a comunicar, a partilhar, a resolver conflitos, a ter responsabilidade, a expressar sentimentos, desejos e opiniões (Carita & Abreu, 1993; Matos, 1993). À medida que a criança vai crescendo, as interações sociais estendem-se para outros contextos sociais, nomeadamente os pares e outros adultos com quem a criança interaje, e progressivamente assumem uma maior importância na sua vida. O tempo que o jovem dispõe nas interações sociais assume uma especial relevância no desenvolvimento social e pessoal (Hartup, 1989; 1999; Cowie & Wallace, 2000), no sentido de abranger e desenvolver um conjunto de acções, atitudes e pensamentos, que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e até sobre si mesmo (Ikehara & Monteiro, 2007).

Assim sendo, o grupo de pares fornece um contexto complementar que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social da criança e que lhe permite uma transição da dependência pessoal familiar para uma maior autonomia na vida extra-familiar.

De acordo com alguns autores (Marinho & Caballo, 2002; Pereira, 2002; Ikehara & Monteiro, 2007) o desenvolvimento, manutenção e prevenção dos comportamentos de risco passam pelas actividades que as crianças estabelecem com os seus pares, sendo que, deste modo, a influência dos pares pode ser negativa, promovendo o desencadeamento de comportamentos de risco ou ser positiva, promovendo o desenvolvimento de “competências emocionais, cognitivas, confiança pessoal, intimidade e autonomia” (Marrom, 2004, *cit in* Lebre, Sousa & Equipa da Aventura Social, 2005a; Matos, 2005).

Foi proposto por Dubois e Felner (1996; *cit in* Canha & Neves, 2008) um *Modelo Quadripartido da Competência Social*, no qual são identificados os seguintes domínios: *Aptidões cognitivas* – associada ao processamento de informação, tomada de decisão e crenças; *Aptidões comportamentais* – relacionadas com a assertividade,

negociação, aptidões de conversação, comportamento pró-social e aptidões de aprendizagem; *Competências emocionais* – associada à capacidade de regulação afectiva e de relação, aptidão para estabelecer e gerir relações saudáveis; *Motivação e expectativa* – relacionada com valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção auto-eficácia e auto-controle.

Contudo, para que a criança seja considerada socialmente competente, não bastava apenas considerar os domínios acima referidos, será necessário integrar também, as características do envolvimento no qual ela está inserida, bem como a capacidade que a criança tem em adaptar-se às situações num determinado contexto (Canha & Neves, 2008).

No que se refere ao desenvolvimento pessoal, a criança aprende a melhor forma de respeitar e interagir com o outro, desenvolve também, um vasto reportório de comportamentos sociais, que lhe vão permitir estabelecer relações sociais mais saudáveis e com menor probabilidade de rejeição por parte dos seus pares. Além desse facto, estudos sugerem que o desenvolvimento de habilidades sociais na infância pode tornar-se um factor de protecção na área das dificuldades de aprendizagem e dos comportamentos anti-sociais (Freitas, 2006). Sendo que nestas idades através das experiências motoras as crianças elegem, transformam e produzem percepções e representações sobre o que as envolve, compreendem e interiorizam o vivido, como condição indispensável para a construção da sua unicidade pessoal (Costa, 2008) estas podem assumir: um papel relevante enquanto contexto facilitador e que potencia relações de apoio entre pares como promotor do desenvolvimento social e pessoal das crianças.

Em suma, as habilidades sociais constituem-se como o produto de um processo contínuo em que a criança estabelece uma relação com o seu meio exterior, repercutindo, de certa forma, o desenvolvimento positivo e a qualidade de vida da criança no que respeita ao seu envolvimento pessoal.

Desenvolvimento Positivo e Qualidade de vida

A "ideia" do desenvolvimento positivo dos jovens abrange inúmeras áreas, incluindo a psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente, saúde pública, promoção da saúde, prevenção, sociologia, serviço social, medicina e educação (Benson, Scales, Hamilton & Sems, 2006).

Assim, o desenvolvimento positivo procura promover as competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais; a auto-determinação, a auto-eficácia, a

identidade positiva, a crença no futuro, a espiritualidade, o reconhecimento de comportamentos positivos, as oportunidades para o envolvimento pró-social, as normas pró-sociais e a resiliência (Benson et al., 2006).

É desde já explícito que todas as crianças possuem pontos fortes, tais como a capacidade de alterar o seu comportamento, para desenvolver novas habilidades cognitivas e comportamentais, cultivar diferentes interesses e estabelecer novas relações sociais. Se os pontos fortes das crianças se correlacionarem com os pontos fortes das famílias, escolas e comunidades, as crianças poderão ser consideradas recursos para o desenvolvimento saudável de si próprias e dos outros (Lerner, 2004; Matos, 2005a; Benson et al., 2006; Lerner, et al., 2007). Assim, pretende-se criar um modelo de desenvolvimento em que crianças e adultos aprendam, cresçam e trabalhem juntos como catalisadores para uma mudança positiva para si mesmas e para os seus pares.

O interesse pelo tema Qualidade de Vida em particular nas crianças e adolescentes tem aumentado nas investigações. Contudo, ainda se verifica uma escassez de informação no que respeita à investigação nas crianças entre os 6 e os 12 anos (Wallander & Schmitt, 2001).

No que respeita a qualidade de vida, Wallander e Schmitt (2001) definiram-na como sendo a “combinação entre a percepção de bem-estar objectivo e subjectivo em múltiplos domínios da vida, considerados relevantes numa determinada cultura e tempo, aderindo aos níveis universais dos direitos humanos”.

Felce e Perry (1997; *cit* in Wallander & Schmitt, 2001) apresentam uma estrutura dimensional da qualidade de vida, envolvendo cinco domínios: 1) **bem-estar material**: finanças, qualidade de habitação, transporte; 2) **bem-estar físico**: envolve saúde, capacidade física, mobilidade, segurança pessoal; 3) **bem-estar social**: associado às relações interpessoais e envolvimento comunitário; 4) **bem-estar emocional**: associado ao positivismo/optimismo, estatuto, respeito, saúde mental, stress, fé, crença, e auto-estima; e 5) **bem-estar produtivo**: relacionado com competência, produtividade e contribuição.

Contudo, ao efectuar apenas uma avaliação subjectiva ou objectiva, somos transportados para uma série de considerações. No que respeita a qualidade de vida objectiva, i.e. os recursos económicos, residência, produção, somos conduzidos para a análise da qualidade de vida enquanto um conjunto de aspectos associados ao "status de vida" da criança (Felce & Perry, 1995; *cit* in Wallander & Schmitt, 2001; Gaspar, Matos, Ribeiro, Gonçalves & Leal, 2005) desvalorizando assim, a importância e a satisfação subjectiva que a criança sente em relação à sua qualidade de vida.

Além disso, os padrões normativos para cada uma dessas dimensões iriam provavelmente diferenciar-se entre culturas, e mesmo dentro da própria cultura devido a factores, entre os quais podemos destacar a idade e a etnia. Portanto, uma avaliação da qualidade de vida com base numa única abordagem não seria necessariamente transferível para além do grupo de referência (Wallander & Schmitt, 2001). Assim, e de acordo com Cumming (1997; *cit* in Wallander & Schmitt, 2001), será preferível considerar a qualidade de vida enquanto combinação de abordagens subjectivas e objectivas.

É de referir ainda, que existem grupos de crianças que não têm a capacidade de fornecer dados sobre a sua qualidade de vida. Este facto pode dever-se à idade, doença ou incapacidade funcional. Assim, a única forma de obter informação sobre a qualidade de vida destas crianças é recorrendo à informação facultada pela família ou prestadores de cuidados, a quem é pedido que reflectam sobre a percepção da criança. A opinião dos autores diverge quanto à concordância entre os discursos fornecidos pelas fontes complementares e das crianças. De facto, diversos estudos revelam uma concordância moderada, variando segundo o género, a idade e outras condições (Wallander & Schmitt, 2001; Chang, Yeh, 2005).

Os instrumentos de avaliação da qualidade de vida têm sido aplicados em diferentes países, não permitindo contudo, uma comparabilidade dos resultados, quando os mesmos não são validados e adaptados à especificidade cultural de cada país. Assim, para alargar o potencial de aplicabilidade e comparabilidade dos resultados em diferentes países, o projecto colaborativo europeu Kidscreen, teve como objectivo construir um instrumento transcultural de avaliação da qualidade de vida em crianças e adolescentes (Ravens-Sieberer, *et al.*, 2001; The Kidscreen Group, 2004; Ravens-Sieberer, *et al.*, 2005; Matos *et al.*, 2006; Ravens-Sieberer, *et al.*, 2007).

É de referir que o desenvolvimento positivo e a qualidade de vida se poderão associar na medida em que estes conceitos estão associados a um conjunto de factores como as competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças.

Mentoria – O Conceito

A mentoria envolve, por norma, uma relação de apoio entre um jovem e um adulto, se bem que alguns modelos de mentoria e apoio entre pares alargam esta definição para a relação entre pares de outros grupos etários, sendo o aspecto fulcral da mesma definição, a concepção do estabelecimento de uma relação de suporte

entre duas pessoas. Os efeitos positivos da mentoria são geralmente provenientes do modelo de suporte e de apoio que a relação oferece. No entanto, não se tem dado ênfase a este processo enquanto um modelo que contribui para a promoção do desenvolvimento pessoal dos indivíduos envolvidos na relação, nomeadamente da figura do mentor. Rhodes (2002) refere que a mentoria afecta os indivíduos através de três processos: (1) pela melhoria das relações sociais dos jovens e mediante o desenvolvimento do bem-estar emocional, (2) pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas através da instrução e diálogo, e (3) através da promoção do desenvolvimento de uma identidade positiva. Esses processos tendem a interagir simultaneamente ao longo do tempo em que a mentoria ocorre. Além disso, a eficácia de cada um destes três processos é susceptível de ser gerada, em parte, pela qualidade e longevidade das relações estabelecidas entre os jovens e mentores (Grossman & Rhodes, 2002; Rhodes, Spencer, Keller, Liang, & Noam, 2006).

Na literatura é apontado que as relações de mentoria podem promover o desenvolvimento social e bem-estar emocional dos jovens de diversas formas. As relações podem oferecer os jovens apoiados e os mentores: (1) oportunidades para se divertirem e fugirem da rotina diária, (2) oportunidades para terem experiências emocionais correctivas que podem implicar melhorias para as “outras relações sociais”, (3) oportunidades para a regulação emocional, (4) oportunidades de exposição a novas oportunidades de aprendizagem, desafios intelectuais, orientação e promoção do sucesso escolar (Rhodes, 2002; Rhodes, et al., 2006).

É de salientar que a mentoria entre pares poderá ultrapassar o conceito mais usual que descreve a mentoria enquanto uma relação de mentoria entre uma pessoa mais velha e um jovem. Por exemplo, de acordo com a prática cooperativa “Buddy system”, utilizada frequentemente nas escolas, a mentoria pode envolver colegas, aproximadamente da mesma idade, fornecendo apoio e orientação a outros colegas (Tierney, Grossman & Resch, 2000). Esta é uma prática interessante de mentoria, que permite responsabilizar as crianças e jovens mentores numa perspectiva de ajuda a outras crianças e jovens facilitando a sua evolução e desenvolvimento pessoal. Os estudos que examinam as características específicas das relações da mentoria têm sugerido que as ligações são mais positivas quando são estabelecidas num grupo com características comuns (Rhodes & DuBois, 2006).

Philip e Henry (1996; *cit* in Hall, 2003) mencionam cinco tipologias diferentes de mentoria: 1) **mentoria “clássica”** – onde existe uma relação de um-para-um entre um adulto e um jovem; 2) **mentoria “indivíduo - equipa”** – em que existe um grupo de pessoas fornece apoio a um indivíduo ou mais; 3) **mentoria “amigo para amigo”** –

onde existe uma relação de um-para-um entre jovens; 4) **mentoria em grupos de pares** – ocorre em indivíduos nas mesmas faixas etárias e que partilham assuntos em comum; 5) **mentoria de longa duração** – realizada entre adultos e jovens em situação de risco.

Os estudos empíricos continuam a ser necessários, para delinear as condições de orientação em que os programas podem melhorar a sua condição de ter um impacto positivo e transformador na vida dos jovens (Dubois & Silverthorn, 2005).

Vários autores apontam a importância dos sentimentos de proximidade e afecto nas relações de mentoria e apoio entre pares, bem como o tempo para evoluir na relação e para permitir o estabelecimento de confiança entre um mentor e um jovem apoiado. Assim sendo, a duração e a qualidade da relação num processo de mentoria deverá ser tida em consideração ao longo do tempo. De facto, os processos sócio-emocionais, cognitivos e de desenvolvimento da identidade são complexos e, em alguns dos casos, envolvem mudanças graduais nos jovens e nos seus relacionamentos. Assim, dependendo do tempo de duração do processo de mentoria, os benefícios da mesma poderão permanecer de uma forma duradoura, sendo o vínculo que se cria entre o jovem e o mentor um factor primordial (Herrera, Sipe, e McClanahan, 2000, p.31; Young & Wright, 2001; Grossman & Rhodes, 2002; Rhodes, et al., 2006; Karcher, Davidson, Rhodes & Herrera, 2010).

De acordo com o Estudo Nacional Longitudinal de Saúde do Adolescente (DuBois & Silverthorn, 2005), os adolescentes que experienciaram uma relação de mentoria desde os 14 anos, apresentaram melhores resultados nos domínios da educação / trabalho (conclusão do 2º ciclo, ingressar na faculdade, ter emprego), saúde mental (melhor auto-estima e satisfação com a vida), problemas de comportamento (fazer parte de gangues) e saúde (exercício, controle de natalidade). Já em 2002, Dubois, Holloway, Valentim e Cooper, tinham desenvolvido uma meta-análise de 55 avaliações, onde encontraram efeitos positivos nos jovens participantes no programa de mentoria, em medidas do foro emocional, comportamental e educacional.

Em 2007, também Blinn-Pike realizou uma meta-análise que incluía 17 estudos desde 1975 a 2004, tendo variado a dimensão da amostra entre 50 a 487 crianças apoiadas. Os projectos experimentais apresentavam uma distribuição aleatória dos jovens entre o grupo de mentores e o grupo de controle, sendo a duração da intervenção de mentoria variável entre os 3 a 36 meses. Os estudos identificados focaram-se nos seguintes temas: ambiente escolar, relações inter-pessoais na família e com os pares, álcool, drogas e delinquência. Como resultados gerais o autor

identificou 9 estudos com melhorias significativas dos participantes a nível do sucesso escolar em comparação com os grupos de controle, 6 estudos com resultados positivos ao nível das relações inter-pessoais. A nível dos estudos dentro da temática álcool/prevenção de drogas, 4 dos estudos revelaram resultados positivos. Os jovens apoiados mostraram reacções positivas quando confrontados com situações que envolviam o uso de drogas, e foram significativamente menos propensos a iniciar ou continuar a consumir álcool ou drogas. No âmbito da delinquência, 4 dos 6 estudos revelaram resultados positivos no final do programa de mentoria (Blinn-Pike, 2007).

Assim, tem-se verificado que programas de mentoria que apresentem objectivos diferentes, como a melhoria das capacidades de decisão, auto-confiança, auto-estima, relações sociais positivas, e redução de comportamentos de risco (Shea, 2002), demonstram que as relações entre pares proporcionadas em modelos de apoio de mentoria dão ao jovem apoiado orientação, apoio emocional, motivação e aumento da capacidade de resiliência, em particular a jovens em situação de risco (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Goldner & Maysseless, 2009).

Deste modo, para que uma relação de mentoria tenha o seu devido sucesso, os dados da revisão apontam como critério fundamental as características e qualidades do mentor. Ele tem de cativar o seu jovem apoiado, tem de estabelecer um vínculo que permita consolidar a sua relação, de forma a conseguir promover mudanças positivas na vida do jovem. Neste seguimento, serão apresentadas as qualidades fundamentais de um mentor.

Qualidades de um mentor

Para que o processo de mentoria se torne eficaz, o mentor deverá apresentar alguns atributos e habilidades.

Foi no tempo de Ulisses que a palavra mentor ganhou vida. De acordo com a história, Ulisses confiou o seu filho Telêmaco ao seu sábio e fiel amigo Mentor antes de se ausentar para a guerra. Mentor tornou-se então professor, conselheiro e protector de Telêmaco (Fénelon, 1765; Shea, 2002).

Os mentores são pessoas especiais que se tornam modelos ideais de aprendizagem contínua e, que nos auxiliam a atingir os nossos potenciais, criando-nos oportunidades e abrindo-nos portas, conhecendo as nossas forças e habilidades, facilitando o sucesso e ajudando-nos a aprender com os nossos erros, permitindo que nos tornemos independentes (Young & Wright, 2001; Shea, 2002; Lebre et al., 2005a; Kappel, 2008).

Segundo Jucovy (2001a) as características mais importantes que o mentor deve deter são: ser um amigo; ter metas e expectativas realistas; divertido; ser positivo; deixar que o jovem apoiado controle os temas das conversas; saber ouvir; respeitar o jovem; e tem de ser responsável pela construção de um relacionamento positivo.

De acordo com Rhodes, Spencer e Liang (2009) existem cinco princípios éticos que os jovens mentores devem satisfazer. São eles: **1) Promover o bem-estar e segurança dos Jovens apoiados** – os mentores devem orientar o seu trabalho no sentido de beneficiar com medidas positivas o bem-estar e prevenir qualquer acção que possa provocar ou desencadear qualquer atitude problemática no jovem apoiado, i.e., o mentor poderá expressar as suas opiniões, crenças e experiências, mas nunca se poderá opor às ideologias e crenças do jovem apoiado, pois este tipo de atitude poderá provocar um afastamento do jovem; **2) Ser confiável e responsável** – o mentor necessita ter consciência da sua própria responsabilidade para a frequência e duração das sessões estipuladas pelo programa de mentoria, pois este facto serve de base para haver confiança no relacionamento, ou seja, se por qualquer motivo, o mentor não poderá comparecer na sessão, ele terá de avisar com antecedência o jovem apoiado, pois este tipo de situações pode provocar frustrações e desilusões no jovem. Assim, é este tipo de confiança e responsabilidades que têm sido associadas a resultados mais positivos para os jovens apoiados (Rhodes & DuBois, 2006); **3) Agir com Integridade** – relacionado com o princípio de confiança e responsabilidade é obrigação do mentor ser honesto nas suas acções para evitar a criação de falsas expectativas no jovem e na relação entre ambos. Uma relação de mentoria, como qualquer outra relação interpessoal, tem o potencial para que surjam frustrações, conflitos, e falhas de comunicação, que podem ter consequências nefastas para ambas as partes se forem mal geridas. Este tipo de consequências pode destruir a confiança e a proximidade entre mentor/jovem apoiado; **4) Promover a Justiça para os Jovens** – este princípio exige o bom senso por parte do mentor para tomar precauções e assegurar que os seus preconceitos inerentes não levem a um tratamento prejudicial do seu jovem apoiado, i.e., o mentor terá de ser imparcial no que respeita à idade, sexo, etnia, cultura, religião, orientação sexual, deficiência, condição sócio-económica, ou qualquer outra base proibida por lei, do seu jovem apoiado (American Psychological Association, 2011); **5) Respeitar os direitos e a dignidade do jovem** – o mentor deve procurar compreender os objectivos pessoais, desejos e valores do seu jovem apoiado e não o prejudicar no que respeita a tomar as suas próprias decisões. Aderir ao princípio dos direitos e dignidade envolve também considerar a privacidade e confidencialidade do jovem apoiado.

Dentro deste contexto, os mentores podem e devem reflectir sobre como as suas acções podem afectar o relacionamento e bem-estar do seu jovem apoiado.

Em suma, a mentoria é uma actividade extremamente complexa. É uma actividade onde os mentores constroem a sua identidade através da interacção com o seu jovem apoiado, bem como se tornam espelhos para os jovens, na medida em que eles se vêm reflectidos nos seus mentores (Scanlon, 2009).

Deste modo, para que se possa compreender melhor toda esta dinâmica, será abordado de seguida como se processa a mentoria.

Processo de Mentoria

Quando abordamos uma questão sobre o processo de mentoria é necessário primeiramente entender qual o significado deste conceito, bem como a sua importância no crescimento e desenvolvimento dos indivíduos.

A mentoria é um processo que tem sido amplamente utilizado de forma formal ou informal, onde se estabelecem ligações entre indivíduos mais experientes com indivíduos menos experientes. Estas ligações podem ser feitas entre um adulto e um jovem, ou entre adultos, ou entre jovens. A pessoa mais experiente constituir-se-á como um “modelo”, na medida em que é responsável pelo processo da melhoria das competências pessoais do indivíduo menos experiente (Young & Wright, 2001; Eby, Rhodes & Allen, 2007). Assim, o mentor será alguém que irá ajudar, ensinar, encorajar, e transmitir a sua experiência para alguém que precise de apoio.

De acordo com Shea (2002), a mentoria pode ser definida como uma relação onde estão abrangidos sentimentos de ajuda, preocupação e partilha, e em que é despendido tempo, conhecimento e empenho por parte do mentor de forma a promover o crescimento e aumento das capacidades do jovem apoiado. É também uma forma de dar respostas às maiores necessidades, preparando o jovem apoiado para uma melhor performance, maior produtividade e experiência.

Segundo Tindall (2009), a mentoria é definida como “uma forma fundamental do desenvolvimento humano onde uma pessoa investe tempo, energia e conhecimento pessoal para dar apoio ao crescimento e capacidade de outra pessoa.”

Segundo Bozeman & Feeney (2007) a mentoria pode ser definida como um processo informal de transmissão de conhecimento e apoio psicossocial, envolvendo uma comunicação informal, onde existe uma relação de proximidade durante um período de tempo, e envolve uma pessoa mais experiente, com um maior

conhecimento relevante, que representará o mentor, e uma pessoa que é menos experiente, que representará o apoiado.

Na perspectiva de Kram (1983) o processo de mentoria desenvolve-se de acordo com as seguintes fases: **fase de iniciação** – fase em que o mentor e o jovem apoiado se conhecem; **fase do cultivo** – período em que o mentor e o jovem apoiado trabalham ao máximo as funções previstas; **fase de separação** – período durante o qual a natureza da relação estabelecida é substancialmente alterada por mudanças estruturais no contexto organizacional e / ou por alterações psicológicas; **fase de redefinição** - período durante o qual a relação envolve uma nova forma que é significativamente diferente do passado, ou então a relação de mentoria termina (Rolfle-Flett, 2002; *cit in* Davies & Slattery, 2010).

De acordo com Rubin, Bukowski e Parker (2006), existem três fases fundamentais para que o processo de mentoria ocorra de forma positiva: **interacção, relação e amizade** entre mentor/jovem apoiado. No que respeita à **interacção**, os autores referem que esta constitui-se como a base para qualquer relação de mentoria, onde é exibida uma troca social entre dois indivíduos durante um período de tempo, na medida que o comportamento de um dos elementos constitui-se como uma resposta ao estímulo comportamental do outro elemento. Durante a interacção o jovem coopera, compete, luta, retira-se, responde a provocações, entre outros comportamentos. Relativamente às **relações** estas introduzem um nível de complexidade superior. As relações referem-se aos significados, expectativas e emoções que provêm de uma sequência de interacções entre dois indivíduos conhecidos. Cada interacção é influenciada pela história das interacções passadas, e pelas expectativas das interacções futuras entre os indivíduos. No que respeita ao conceito de **amizade** este constitui-se como uma relação de reciprocidade que deve ser reconhecido por ambas as partes. A interdependência entre os dois jovens baseia-se principalmente, em motivos instrumentais, em vez de motivos sócio-emocionais. É usual para as crianças procurarem outras crianças por razões instrumentais, i.e., que apresentem interesses ou talentos similares.

Ao analisar as fases propostas pelos autores Rubin, Bukowski e Parker (2006) e ao as comparar com as fases propostas por Kram (1983), verificamos que as fases de interacção, relação e amizade são fulcrais para que a fase de iniciação e a fase do cultivo tenham sucesso.

Em suma, para que o processo de mentoria ocorra de forma positiva, é necessário que a fase de iniciação e do cultivo sejam baseadas nas fases de interacção, relação e amizade estabelecidas entre mentor/jovem apoiado.

É de referir que todos os programas de mentoria para se desenvolverem necessitam de um modelo de formação, de uma base com linhas de orientação para que se possa produzir e aplicar os objectivos do mesmo. Assim, de seguida apresentar-se-á o modelo base de formação para a investigação desenvolvida.

Modelo de formação em Mentoria

O programa de formação inicial foi extraído do modelo elaborado por Lebre, Sousa & Equipa da Aventura Social (2005b) para o projecto Peer Mentor Suport desenvolvido no período de 2002/2005. O programa apresentava 12 unidades de formação:

- **Unidade 1** – *Introdução à formação* (Introdução; Objectivos; Estrutura do processo de mentoria; Expectativas).

- **Unidade 2** – *O que é a Mentoria* (Definições de mentoria; Diferenças e relações entre mentoria e outras relações de ajuda; Qualidades para a Mentoria; Confidencialidade e Limites).

- **Unidade 3** – *Condições de Ajuda Fundamentais* (Empatia; Aceitação; Sinceridade).

- **Unidade 4** – *Competências da Mentoria I* (Escuta; Parafrasear; Reflexão).

- **Unidade 5** – *Competências da Mentoria II* (Focagem; Síntese).

- **Unidade 6** – *Usando Questões* (Questões Abertas e Fechadas; Questões Alternativas).

- **Unidade 7** – *Processo de Mentoria* (Do problema à solução – Modelo de ajuda em 3 fases; Competências para o Desafio).

- **Unidade 8** – *Ajuda para que a Mudança ocorra* (Estabelecer objectivos; Formular objectivos em função de diferentes tipos de relação).

- **Unidade 9** – *Começar a Acção* (Técnicas para colocar objectivos em prática; Desenvolver estratégias de acção; Avaliar estratégias e forças pessoais).

- **Unidade 10** – *Lidar com Situações Difíceis* (Manter a segurança; Utilizar o encaminhamento; O papel da supervisão).

- **Unidade 11** – *Conclusões* (Lidar com o fim da mentoria; O papel da avaliação).

- **Unidade 12** – *Deficiência e Necessidades Especiais* (Igualdade de Direitos; Exclusão Social; Necessidades Especiais; Ajuda e Apoio a jovens com deficiência).

O programa de formação destinava-se ao desenvolvimento de competências de comunicação, competências pessoais e competências sociais, com o objectivo de

capacitar os jovens formandos a ajudarem jovens em situação de risco social e escolar.

É de salientar que os programas de mentoria não são apenas utilizados em contexto escolar, são desenvolvidos também, em contexto comunitário, a nível de inserção no mercado de trabalho e formação vocacional. Segue-se assim, uma breve referência a programas de mentoria desenvolvidos e implementados em Portugal e nos Estados Unidos da América.

Implementação de programas de mentoria

É nos Estados Unidos da América que tem sido feito o maior trabalho no que se refere aos programas de mentoria. Contudo, em Portugal, também foram desenvolvidos e aplicados três grandes projectos: *Peer Mentor Suport (2002-2005)* – projecto-piloto dirigido a grupos específicos em situação de desvantagem ou exclusão social, abandono escolar ou com deficiência; *Me Myself & I (2005-2007)* – programa de Desenvolvimento Pessoal, para jovens em desvantagem/risco de forma a promover competências pessoais e sociais necessárias ao acesso à Educação, Formação Profissional e Emprego; *P.I.P. - Projecto Implementação de Apoio Pares (2007-2009)* – projecto de formação de educadores de pares, previamente iniciado no Projecto *Me Myself & I*, onde o principal objectivo residiu no suporte de pares para fornecer uma formação de desenvolvimento pessoal a jovens em situação de maior exclusão e marginalização para o desenvolvimento de competências que facilitassem o acesso a uma formação ou emprego.

É possível identificar um conjunto de projectos de mentoria em contexto escolar, comunitário, emprego e formação vocacional, com diferentes tipologias de mentoria e apoio entre pares com diferentes objectivos, bem como diferentes grupo alvo (Peer Resources, 2011). Na tabela que se segue, apresenta-se uma lista de projectos de mentoria desenvolvidos com crianças e jovens em contexto escolar.

Tabela 1 - Lista de projectos de mentoria que incluem crianças e jovens em contexto escolar.

Nome do Programa	Tipo	Objectivo Principal	Grupo Alvo
<i>Red Bird Reader Peer Mentoring Program (USA)</i>	Mentoria em Grupo	Transição para o 1º ciclo	J. I.
<i>The Longan French Magnet Peacekeepers (USA)</i>	Mentoria em Grupo	Sucesso Escolar	1º Ciclo e J. I.

Tabela 1 - Lista de projectos de mentoria que incluem crianças e jovens em contexto escolar (cont.).

Nome do Programa	Tipo	Objectivo Principal	Grupo Alvo
Big People of Little People (USA)	Mentoria em Grupo	Apoio de competências académicas	1º Ciclo
Peer Mentor Buddy Transition Program (USA)	Mentoria em Grupo	Transição para o 2º ciclo	1º Ciclo
Fieldston School (USA)	Relação de um-para-um	Apoio de competências académicas, competências sociais e pessoais	1º Ciclo
Mentoring Youth Leadership Committee (USA)	Pares	Apoio de competências académicas, competências sociais e pessoais	1º, 2º e 3º Ciclo
Student Mentoring Program (USA)	Relação de um-para-um	Apoio de competências académicas, competências sociais e pessoais	1º, 2º e 3º Ciclo
Big Brothers/Big Sisters (USA)	Relação de um-para-um	Insucesso escolar, comportamentos de risco	1º, 2º e 3º Ciclo
Adolescents Learning Positive Health Alternatives (USA)	Pares	Competências sociais e pessoais	2º Ciclo
Study Buddy (USA)	Relação de um-para-um	Apoio de competências académicas	2º Ciclo
Toms River High School Peer Leadership Club (USA)	Mentoria em Grupo	Transição para o 3º ciclo	2º Ciclo
Bearden High School Students Mentoring Another Class (USA)	Relação de um-para-um	Transição para o 3º ciclo; Apoio de competências académicas	2º Ciclo

Tabela 1 - Lista de projectos de mentoria que incluem crianças e jovens em contexto escolar (cont.).

Nome do Programa	Tipo	Objectivo Principal	Grupo Alvo
<i>Peers Assisting Student Success (USA)</i>	Relação de um-para-um	Apoio de competências académicas	2º Ciclo
<i>The Health Oakland Teens Project (USA)</i>	Mentoria em Grupo	Apoio de competências académicas, competências sociais e pessoais	2º Ciclo
<i>YESS peer mentoring model (USA)</i>	Relação de um-para-um	Sucesso Escolar	2º Ciclo
<i>Peer Power (USA)</i>	Mentoria em Grupo	Competências sociais e pessoais	2º Ciclo
<i>Taylor Road Middle School Peer Helper Club (USA)</i>	Mentoria em Grupo	Apoio de competências académicas	2º Ciclo

Fonte de pesquisa: Peer Resources (2011). Peer Program Descriptions. *Peer Resources - Navigation Tools for the Heart, Mind and Soul*, on the World Wide Web: <http://www.mentors.ca/peerprograms.html#schools>

Observando todos os programas de mentoria referidos na tabela acima, verifica-se que 2 dos 17 programas são destinados a crianças que se encontram em transição do J.I para o 1º ciclo. O programa *Red Bird Reader Peer Mentoring Program (USA)* tem por base a mentoria de um-para-um entre crianças apoiadas de J.I e crianças mentoras que se encontram no 4º e 5º ano. As crianças mentoras passam por um programa de formação durante 12 dias, onde posteriormente à formação se encontram aptas para ensinar e ajudar as crianças do J.I. a aprender a escrever, a ler, a contar. Este acompanhamento tem a duração de um período lectivo, e só terá continuação se as crianças do J.I. continuarem a apresentar dificuldades. Relativamente ao programa *The Longan French Magnet Peacekeepers (USA)*, tem por base a selecção de 5 crianças do 1º ano que irão dar apoio a crianças de J.I. em transição para o 1º ciclo.

As crianças reúnem-se uma vez por mês, e em conjunto lêem histórias e discutem assuntos como “ser bem sucedido na escola”.

Os programas de mentoria aportam vários benefícios tanto para o mentor, como para a criança apoiada. Contudo, quando se inicia a relação de mentoria, os benefícios resultantes do programa de mentoria fazem parte das expectativas de ambos (Lacey, 2004).

No que respeita ao mentor, este pode ter benefícios quer a nível pessoal como profissional. Ao nível pessoal os benefícios encontrados são: aumento da auto-estima, desenvolvimento de uma relação mais próxima com o jovem apoiado, dar respostas às suas necessidades pessoais, receber reconhecimento e apreciação pública. Relativamente ao nível profissional, os mentores desenvolvem um interesse revitalizado pelo seu trabalho, tentam evitar ao máximo a rotina, recebem muitas vezes recompensas financeiras, e obtêm assistência profissional nos seus projectos (Lacey, 2004; Wheatley, 2006).

No que respeita ao jovem apoiado, pode ter segundo Lacey (2004) cinco benefícios principais: 1) acesso à rede de mentoria; 2) aquisição de capacidade e conhecimento; 3) aumento da promoção de actividades; 4) estatutos; 5) aquisição de um modelo positivo. Além dos benefícios referidos, Wheatley (2006) refere ainda a ajuda no estabelecimento de metas académicas, aumento da auto-estima e auto-confiança, e incentivo ao crescimento social e emocional.

Os projectos de mentoria desenvolvidos no âmbito escolar têm estimulado nos alunos: empenho, iniciativa, cooperação, habilidades de comunicação, organização do conhecimento e, senso de responsabilidade (Goodlad, 1998; Karcher, 2007).

De acordo com Cowie & Wallace (2000) é conveniente, introduzir métodos de apoio entre pares na escola primária uma vez que, nestas idades, ocorrem muitos problemas de relacionamento como, a rejeição, o isolamento, a exclusão social e o *bullying*.

Desta forma, pretendeu-se com este estudo adaptar, implementar e avaliar um programa de formação inserido no âmbito de uma relação de apoio de um-para-um entre crianças, frequentadoras do 1º ciclo e crianças em transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo.

Um dos motivos de desenvolver um programa de formação Entre Pares com crianças de 1º ciclo baseou-se no facto das crianças entre os 8 e os 11 anos de idade serem relativamente receptivas à influência de adultos e, por serem suficientemente maduras cognitivamente para entenderem as regras sociais e participarem activamente na comunicação social e aprendizagem (St James-Roberts & Coram,

2001), e pela escassez de programas de mentoria desenvolvidos em contexto escolar com jovens pertencentes ao 1º ciclo que apoiem e que integrem as crianças finalistas de J.I., por outro lado, pretendeu-se também, com este modelo de formação estabelecer uma ligação entre a psicomotricidade e a mentoria entre pares.

Psicomotricidade e a mentoria entre pares

Através da mentoria entre pares baseada na psicomotricidade é possível envolver as crianças numa relação com o seu próprio corpo, e numa relação com os outros. Existe ainda a possibilidade das crianças enriquecerem as suas sensações, percepções, emoções e afectos, adquirirem novas experiências/esquemas corporais, e valorizarem a comunicação com o outro (Fonseca, 1976). Ao serem mentores, as crianças têm o privilégio de se tornarem um suporte para outra criança, projectar e partilhar as suas experiências, provocar desafios, situações novas, com vista a fomentar a socialização entre elas.

Com a psicomotricidade, os potenciais humanos como a imagem corporal, a lateralização, a tonicidade, o equilíbrio, a motricidade e a coordenação, são desenvolvidos e enriquecidos instrumentalmente, alimentando o sentimento de competência, auto-estima e, estimulando a criança tanto a nível das componentes motoras, bem como dos factores sociais e afectivos, tornando-a de certa forma, modificador e produtor social (Mütschele, 1996; Fonseca, 2001; Seara & Zago, 2010; ISPE – GAE, 2011).

É durante a idade escolar que a criança desenvolve um conceito mais realista de si própria, desenvolvendo-se a auto-estima e a capacidade de auto-avaliação, o que a torna menos auto-centrada e lhe permite estabelecer relações de amizade e de cooperação com os seus pares (Barros, Pereira & Goes, 2008).

Através das actividades lúdicas desenvolvidas na formação de mentoria as crianças asseguravam a espontaneidade e a criatividade, que conseqüentemente, lhes permitia incorporar novas descobertas, construir relações de confiança consigo mesma e com os outros, valorizar a independência corporal, desenvolver a maturidade emocional e melhorar o potencial adaptativo, uma vez que alia a experiência concreta à interiorização da vivência corporal (Fonseca & Martins, 2001; Lima, Dourado e Rocha, 2004).

As actividades lúdicas constituem-se como um acto social que permite uma comunicação através de gestos, mesmo que não exista comunicação verbal. É neste tipo de actividades que a criança tem a oportunidade de expressar o que está a sentir,

de construir o seu mundo imaginário situado em experiências vividas (Ikehara & Monteiro, 2007).

Em suma, a psicomotricidade é como uma base para o desenvolvimento e expansão das competências sociais e pessoais, utilizando o jogo lúdico e as expressões motoras como mediatizadores com o mundo exterior.

Assim, de seguida, será apresentado o programa piloto que originou a formação de mentoria com os jovens de 1º ciclo, tendo como estratégia fundamental a utilização de jogos e actividades psicomotoras.

Programa de Formação

O programa de formação realizado no âmbito desta investigação foi adaptado do programa elaborado por Lebre, Sousa & Equipa da Aventura Social (2005b) do programa Leonardo da Vinci iniciado em 2002 e término em 2005. Os conteúdos da formação foram organizados em 5 unidades, apresentando as quatro primeiras unidades em duas sessões cada uma e a última unidade numa sessão (“O Herói”; “Eu e o Outro”; “Comunicação”; “Os Elogios”; “Respeitar as Diferenças”). A abordagem a cada uma destas competências pretende contribuir para a resiliência e potencialização de um desenvolvimento saudável nas crianças, bem como ajudar as crianças a desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais, permitindo um melhor conhecimento e interacção com os seus pares.

A formação tem como principal objectivo desenvolver as competências pessoais, sociais, qualidade de vida e bem-estar das crianças de 4º ano, dando-lhes a capacidade e possibilidade de cada uma se tornar um mentor de uma criança de J.I que se encontre em transição para o 1º ano do 1º ciclo, fornecendo-lhe apoio, criarem jogos em conjunto no recreio, esclarecer qualquer dúvida que a criança tenha em relação ao funcionamento e aprendizagens no 1º ciclo e acima de tudo, estabelecer um vínculo de amizade.

Para iniciar o programa e dar a conhecer o conceito e o processo de mentoria às crianças foi estabelecido uma comparação do papel do mentor ao papel representado pelo herói Hércules. Foi uma forma simples e lúdica das crianças entenderem o verdadeiro conceito. Assim, toda a formação foi desenvolvida em torno do “herói mentor”. As crianças reconheciam-se como sendo os “heróis mentores” de outras crianças mais pequenas e que precisavam da ajuda deles para se prepararem para ingressarem no 1º ciclo.

Foi introduzida na formação o conceito do “Eu e o Outro” com o objectivo das crianças reflectirem um pouco sobre si próprias e se conhecerem melhor, para que posteriormente pudessem conhecer e estar com o “outro”.

No que respeita ao tema da comunicação foi introduzida na formação pelo facto desta competência interferir positivamente no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais, na capacidade de aceitar críticas, de pedir ajuda e de resistir à pressão dos pares. Esta unidade tem como objectivos específicos: compreender os elementos envolvidos na comunicação; compreender a importância da comunicação não verbal e desenvolver competências de escuta e de conversação.

Na componente dos elogios pretende-se desenvolver a capacidade da criança reconhecer características positivas em si própria e nos outros, aceitar e dar elogios, com o objectivo de aumentar a auto-estima, melhorar a auto-confiança e a imagem de si própria, bem como expressar os seus sentimentos.

Na última unidade “Respeitar as diferenças” pretende-se que a criança aprenda a lidar e a respeitar as diferenças grupais, tendo a liberdade para expôr as suas opiniões e aceitar a dos outros, aceitar no fundo, a diversidade grupal e desenvolver a cooperação e trabalho em equipa.

Neste seguimento, o programa apresenta a seguinte estrutura:

• **Unidade 1**

– Introdução à Formação, apresentação do programa de formação de mentoria; definição de objectivos; abordar as expectativas das crianças, produção de uma mascote representante do grupo.

– Compreender, reconhecer e descrever qualidades de um “herói mentor” através da expressão corporal e plástica.

• **Unidade 2**

– Identificar e reflectir sobre as etapas para atingir os objectivos pessoais;

– Estabelecer os pares “herói mentor”/criança; conhecer o outro; dinamizar actividades adaptadas às crianças apoiadas.

• **Unidade 3**

– Promover competências de comunicação verbal e não-verbal que permitam uma interacção adequada; abordar diferentes formas de comunicar e expressar; reconhecer emoções.

• **Unidade 4**

– Identificar características e qualidades pessoais e interpessoais, desenvolver a iniciativa e a expressão oral, fomentar o aumento da auto-confiança e auto-estima.

• **Unidade 5**

– Desenvolver competências que permitam a resolução eficiente de problemas; aprender a trabalhar em equipa; respeitar a opinião dos outros.

– Apreciação global de todo o trabalho dinamizado pelos pares no espaço exterior de recreio.

Em anexo encontrar-se-ão os planeamentos das sessões realizadas onde é apresentado as actividades e os objectivos das mesmas.

Conclusão

A mentoria tem sido definida como uma aliança de duas pessoas que cria um espaço de diálogo que resulta em acção, reflexão e aprendizagem para ambos (Rolf-Flett, 2002; *cit* in Davies & Slattery, 2010).

As relações de mentoria são vistas como sendo mutuamente benéficas e recíprocas, tendo resultados positivos para as crianças mentoras, bem como para as crianças apoiadas (Hartley, 2004).

Garvey (2004) identifica três grandes áreas em que o processo de mentoria pode ocorrer de uma maneira menos positiva. Estas áreas são: questões práticas ou de logística, problemas de relacionamento, e questões de organização. As questões práticas ou de logística incluem a gestão de tempo em que tanto o mentor, como a criança apoiada necessitam de dedicar tempo à sua relação; os mentores precisam de tempo para desenvolver as suas habilidades, os relacionamentos de mentoria precisam de ter tempo para se desenvolver e a criança apoiada tem de ter tempo para aprender, mudar e desenvolver as habilidades aprendidas (Garvey, 2004; *cit* in Davies & Slattery, 2010).

Neste seguimento, o programa de mentoria entre pares proposto tendo em vista o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, tanto para as crianças mentoras, como para as crianças apoiadas, constitui um contributo inicial por forma a encetar estudos que analisem em maior profundidade o seu potencial impacto junto dos vários intervenientes neste processo.

Pensamos que o papel da psicomotricidade se torna fundamental neste contexto de formação, na medida em que a ênfase em dinâmicas não verbais, lúdicas, onde a expressão corporal domine, bem como a criatividade, espontaneidade e autonomia, constituem um elemento primordial para a formação proposta dirigida a crianças deste grupo etário.

É através do corpo e do seu movimento que a criança integra e se relaciona com o meio exterior, na procura de uma maior independência. Através das actividades psicomotoras é possível desenvolver a criança a nível: **físico** (através da actividade motora), **mental** (através de experiências concretas, a criança toma conhecimento de si mesma e do mundo exterior) e **emocional** (a criança conseguirá todas as possibilidades para se movimentar e descobrir o mundo, tornando-se adaptada, livre e socialmente independente) (Mütschele, 1996).

Consideramos, também, que é necessário apostar mais nas crianças e nas suas qualidades e capacidades para apoiar outras crianças a construírem o seu futuro, sendo este o papel fundamental de modelos de mentoria e apoio entre pares que aqui propomos.

Referencias Bibliográficas

American Psychological Association (2011). *Ethical principles of psychologists and Code of Conduct*. Retrieved 18 de Agosto de 2011, from <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx#>.

Barros, L., Pereira, A. & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais* (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sems, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, Research, and Applications. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology (sixth Edition) - Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 894-941). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Blinn-Pike, L. (2007). The Benefits Associated with Youth Mentoring Relationships. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring – A Multiple Perspectives Approach* (pp. 165-187). USA: Blackwell Publishing Ltd.

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring – A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39 (6), 719-739.

Canha, L. N. & Neves, S. M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência: Manual Prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Carita, A. & Abreu, I. (1993). Relações Interpessoais. *Programas de Desenvolvimento Pessoal e Social – 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Chang, P. & Yeh, C. (2005). Agreement between child self-report and parent proxy-report to evaluate quality of life in children with cancer. *Psycho Oncology*, 14, 125-134.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute.

Costa, P. A. (2008). *Observação do Comportamento Motor e Social de Crianças de 7 e 9 anos no Recreio Escolar*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento da Criança na Variante de Desenvolvimento Motor, pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: SAGE Publications Ltd.

Davies, C. & Slattery, C. (2010). *Mentoring: A Literature Review*. Sydney: Semann & Slattery.

DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2-11). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dubois, D. L., Holloway B. E., Valentine J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.

Dubois, D.L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95 (3), 518-524.

Eby, L.T., Rhodes, J.E. & Allen, T.D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring – A Multiple Perspective Approach* (pp. 7-20). Australia: Blackwell Publishing Ltd.

Fénelon, F. S. M. (1765). *Aventuras de Telemaco – Filho de Ulysses, TOMO I*. Lisboa: Oficina Silvana.

Fonseca, V. (1976). *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2001). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 13-28). Lisboa: Edições FMH.

Freitas, L. (2006). Resenha: Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática. *Psicologia: Teorias e Pesquisa*, 22, 251-252.

Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L., Gonçalves, A. & Leal, I. (2005). Saúde, qualidade de vida e desenvolvimento. In M.G. Matos (Eds.), *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 61-68). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes – Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Goldner, L. & Mayselless, O. (2009). The Quality of Mentoring Relationships and Mentoring Success. *Journal Youth Adolescence*, 38, 1339-1350.

Goodlad, S. (1998). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: British Petroleum, Kogan Page Ltd.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strenghts and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

Grossman, J. B. & Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 199-219.

Hall, J. C. (2003). *Mentoring and Young People – A literature review*. UK: The SCRE Centre, University of Glasgow.

Hartley, R. (2004). *Young people and mentoring: towards a national strategy*. Sydney: The Smith Family.

Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Development Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.

Hartup, W. (1999). Constraints on Peer Socialization: Let Me Count the Ways. *Merrill-Palmer Quarterly*. Retrieved 29 de Agosto de 2011, from http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_199901/ai_n8850195/.

Herrera, C., Sipe, C. L. & Mclanahan, W. S. (2000). *Mentoring School Age Children: Relationship Development in Community Based and School Based Programes*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Ikehara, E. & Monteiro, Y. S. (2007). *A Influencia do Brincar no Comportamento Social de Crianças de 5 e 6 anos*. Retrieved 3 de Agosto de 2011, from <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/CC33010490879A.pdf>.

ISPE-GAE. *Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas*. Retrieved 28 de Agosto de 2011, from <http://www.ispegae-oipr.com.br/>.

Jucovy, L. (2001a). *Building Relationship – A guide for new mentors*. Northwest Regional Educational Laboratory - Public/Private Venture.

Jucovy, L. (2001b). *Recruiting Mentors – A guide to finding volunteers to work with youth*. Northwest Regional Educational Laboratory - Public/Private Ventures.

Kappel, E. S. (2008). Quarterdeck: Qualities of a Good Mentor. In E.S. Kappel (Eds.), *Oceanography*, 21 (1), 5. Retrived from <http://dx.doi.org/10.5670/oceanog.2008.71>.

Karcher, M. (2007). *Research in Action - Cross-Age Peer Mentoring*. Alexandria: MENTOR/National Mentoring Partnership.

Karcher, M. J., Davidson, A. J., Rhodes, J. E. & Herrera, C. (2010). Pygmalion in the Program: The Role of Teenage Peer Mentors' Attitudes in Shaping Their Mentees' Outcomes. *Applied Developmental Science*, 14 (4), 212-227.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentoring relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.

Lacey, K. (2004). *Making mentoring happen: a simple and effective guide to implementing the successful mentoring programs*. Austrália: Bussiness & Professional Publishing.

Lebre, P., Sousa, A. & Equipa da Aventura Social (2005a). *Mentoria Entre Pares: Pares Mentores no Apoio a Jovens com Deficiência ou em Situação de Risco*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Lebre, P., Sousa, A. & Equipa da Aventura Social (2005b). *Uma Introdução à Mentoria – Manual Para o Mentor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement among American Youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lerner, R., Brittian, A. & Fay K. (2007). *Mentoring: A Key Resource for Promoting Positive Youth Development*. Alexandria: Mentor/National Mentoring Partnerchip.

Lima, J., Dourado, Q. & Rocha, S. (2004). Actividades psicomotoras no contexto escolar. *PsicopedagogiaBrasil*. Retrieved 29 de Agosto de 2011, from http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_joselma_psicomotric.htm#_ftn1.

Marinho, M. L. & Caballo V. E. (2002). Comportamento Anti-Social Infantil e seu Impacto para a Competência Social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 141-147.

Matos, M. G. (1993). *Perturbações do Comportamento Social – Estudo do Efeitos de um Programa de Competências Sociais de Mediatização Corporal em Função de Diferentes Percursos de Desajustamento Social – Vol. 1*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M. G. (2005). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M.G. Matos (Eds.), *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 15-26). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M., Linhares, F., Simões, C., Diniz, J., Ribeiro, J., Leal, I. & Equipa do Aventura Social (2006). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Projecto Europeu Kidscreen, Relatório Português*. Retrieved 6 de Agosto de 2011, from <http://aventurasocial.com/2005/conteudos/publicacoes/Kids06.pdf>.

Mütschele, M. S. (1996). *Como desenvolver a Psicomotricidade*. São Paulo: Edições Loyola.

Peer Resources (2011). Peer Program Descriptions. *Peer Resources - Navigation Tools for the Heart, Mind and Soul*. Retrieved 21 de Agosto de 2011, from <http://www.mentors.ca/peerprograms.html#schools>.

Pereira, B. (2002). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B., Bruil, J., Dur, W., Power, M., Rajmil, L. & European KIDSCREEN Group (2001). *Quality of life in children*

and adolescents: a European Public Health Perspective. Soz. - Preventivmed 46, 294-302.

Ravens-Sieber, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erthart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. & The European KIDSCREEN Group. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3), 353-364.

Ravens-Sieberer, U., Schmidt, S., Gosch, A., Erhart, M., Petersen, C. & Bullinger, M. (2007). Measuring subjective health in children and adolescents: results of the European KIDSCREEN/DISABKIDS Project. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 4, 1-13.

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rhodes, J. E. (2008). Improving Youth Mentoring Interventions Through Research-based Practice. *Am J Community Psychol*, 41, 35-42.

Rhodes, J. E. & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, 20(3), 3-19.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 691-707.

Rhodes, J. E., Spencer, R. & Liang, B. (2009). First Do No Harm: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (5), 452-458.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology (sixth Edition) - Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 571-645). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Scanlon, L. (2009). Metaphors and mentoring: constructing a mentor typology from the perspective of student mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (2), 71-81.

Seara, E. C. R. & Zago, E. (2010). O brincar no contexto da psicomotricidade. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 148. Retrieved 29 de Agosto de 2011, from <http://www.efdeportes.com/efd148/o-brincar-no-contexto-da-psicomotricidade.htm>.

Shea, G. F. (2002). *Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors* (3rd edition). USA: Crisp Publication, Inc.

St James-Roberts, I. & Coram, T. (2001). *Can mentors help primary school children with behaviour problems?* (Home Office Research Study, 233.) London: Home Office Research, Development and Statistics Directorate.

The KIDSCREEN Group (2004). *Description of the KIDSCREEN-27: Health-Related Quality of Life Questionnaire for Children and Young People - Short Version*. Retrieved 6 de Agosto de 2011, from http://kidscreen.port4949.net/cms/sites/kidscreen.port4949.net/files/kidscreen-27_index_description_0907.pdf.

Tierney, J.P., Grossman, J. B. & Resch, W. N. L. (2000). *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Tindall, J. A. (2009). Peer Helping Through mentoring. In J.A. Tindall (Eds.), *Workbook Applying Peer Helper Skills – Peer Power Two* (3rd Edition) (pp. 313-327). New York: Routledge.

Wallander, J. L. & Schmitt, M. (2001). Quality of Life Measurement in Children and Adolescents: Issues, Instruments, and Applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571–585.

Welsh, J. A. & Bierman, K. L. (2001). Social Competence. *Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. Retrieved 4 de Agosto de 2011, from http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000487/.

Wheatley, M. (2006). *Be A Mentor Program - Training Guide for Volunteer Mentors*. Fremont, CA: Be A Mentor, Inc.

Young, C. Y. & Wright, J. V. (2001). Mentoring: The Components for Success. *Journal of Instructional Psychology*. Retrieved 4 de Agosto de 2011, from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0fCG/is_3_28/ai_79370576/

Artigo II

Avaliação do impacto de um modelo de formação de mentoria no âmbito das competências sociais e pessoais, bem-estar e qualidade de vida

Resumo

O trabalho de investigação aqui apresentado teve os seguintes objectivos: explorar a evolução nas dimensões da competência social, pessoal, qualidade de vida e bem-estar em crianças do 1º ciclo, e avaliar um modelo adaptado de formação de mentoria para crianças do 1º ciclo bem como o decurso do apoio entre pares (entre crianças de J.I. e o 1º ciclo).

Desta forma um grupo de crianças do 4º ano do 1º ciclo foram aleatoriamente seleccionadas para participar num programa de formação de mentoria, sendo ainda constituído um grupo de controle com crianças que não participaram nesta formação. Ambos os grupos foram submetidos a dois momentos de avaliação, uma avaliação inicial antes de ocorrer a formação e uma avaliação final, posterior à formação, mediante a aplicação de dois instrumentos, o Kidscreen-27 (Ravens-Sieberer et al., 2001) e a Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell (Walker & McConnell, 1995). Aplicou-se, ainda, um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port) (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). Além desta avaliação, foi construído e aplicado um Questionário de Avaliação Final do Mentor. A amostra consiste em 20 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos (M=8.9) distribuídas por um grupo de controle (N=10) e um grupo experimental (N=10).

Os resultados obtidos foram analisados mediante o teste não paramétrico de Wilcoxon, não se evidenciando mudanças significativas ao nível da percepção bem-estar e qualidade de vida. As diferenças significativas obtidas situaram-se ao nível de uma maior percepção de dificuldades e num melhor ajustamento social ao nível da percepção pelos professores e pelos colegas. Os dados qualitativos apontam para um modelo de formação de mentoria de apoio entre pares bem aceite, bem como para um processo de relação genericamente positivo entre crianças de 1ºciclo e de Jardim-de-Infância após a formação e o apoio entre pares implementado.

Palavras-chave: Competências Sociais, Competências Pessoais, Bem-estar, Qualidade de Vida, Programa de Mentoria entre pares, Intervenção, Avaliação.

Abstract

The research presented here had the following objectives: to explore changes in the dimensions of social and personal competences, quality of life and well-being of children in children of the 1st cycle and evaluate a model adapted training mentoring for children in a 1st cycle and the course of peer support (between children of kindergarten and the 1st cycle).

Thus a group of children in the 4th year of the 1st cycle were randomly selected to participate in a training program of mentoring, and still constituted a control group of children who participated in this training. Both groups were subjected to two stages of evaluation, an initial evaluation to occur prior to training and a final evaluation after the training by applying two instruments, the Kidscreen-27 (Ravens-Sieberer et al., 2001) and The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (Walker & McConnell, 1995). We applied also a Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Port) (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). In addition to this evaluation was built and implemented a Final Assessment Questionnaire Mentor. The sample consists of 20 children aged 8 to 11 years (M=8.9) assigned for a control group (N=10) and an experimental group (N=10).

The results using the nonparametric Wilcoxon test, did not show significant changes in what concerns the perception of well being and quality of life. Significant changes obtained concerned a higher perception of difficulties and an improvement in social adjustment perceived by teachers and colleagues. The qualitative data point that the proposed peer mentoring training program was well accepted as well as the positive results obtained on the implemented mentoring process between the mentors and the mentees.

Key-words: Social Skills, Personal Skills, Wellness, Quality of Life, Program Peer Mentoring, Intervention, Assessment.

Introdução

A mentoria entre pares tem provado ser um método eficaz para o desenvolvimento e crescimento individual, através do estabelecimento de uma relação única de cumplicidade entre mentor/jovem apoiado, onde concebem um espaço de diálogo que resulta em acção, reflexão e aprendizagem para ambos (Eby, Rhodes,

Allen, 2007; O'Brien, Rodopman, Allen, 2007; Rolf-Flett, 2002; *cit in Davies & Slattery, 2010*).

Desta forma, têm sido realizadas investigações ao nível da qualidade dos programas de mentoria nos jovens e, de acordo com a literatura existente, destacam-se programas onde o resultado foi benéfico, contudo existem outros programas onde os resultados divergem. Neste seguimento é fundamental desenvolver uma maior pesquisa sobre as melhores práticas de aplicação dos programas de mentoria e as necessidades de avaliação dos mesmos, tendo em conta o recrutamento e selecção dos participantes, o emparelhamento entre mentor/criança apoiada e, a estrutura do relacionamento, para que os resultados sejam reciprocamente benéficos entre mentor e a criança apoiada (Hartley, 2004; O'Brien, Rodopman, Allen, 2007; Garvey, 2004; *cit in Davies & Slattery, 2010*).

Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman, McMahon & Pinderhughes (2010) realizaram um estudo longitudinal envolvendo 2.937 crianças pertencentes ao 1º, 2º e 3º ciclo. O estudo teve por base examinar os principais efeitos de um programa de mentoria nas crianças. O mesmo estudo revelou que houve uma diminuição dos comportamentos agressivos e um aumento dos comportamentos pró-sociais, bem como uma melhoria no desempenho académico das crianças. Os resultados mostraram-se ser mais positivos no género masculino. Os autores afirmaram ainda, que os programas de mentoria implementados ao nível da aprendizagem sócio-emocional podem ter efeitos preventivos ao nível dos comportamentos desajustados, competências sociais e académicas (Bierman, *et al.*, 2010).

Em 2011, Kuperminc, Thomason, DiMeo & Broomfield-Massey, desenvolveram um estudo quasi-experimental (6 meses), com uma amostra de 86 crianças que participaram no programa de mentoria e, 89 crianças que não participaram. Ambas eram pertencentes entre o 4º e 8º anos. O estudo baseou-se na construção de um programa de mentoria "Cool Grils", que pretendia promover a auto-estima, competências académica, orientação futura, e comportamentos saudáveis através do emparelhamento das jovens com mentores mais experientes. Os resultados obtidos no programa de mentoria foram positivos em todos os domínios, quando comparado com o grupo de jovens que não participou no programa de mentoria (Kuperminc, Thomason, DiMeo & Broomfiel-Massey, 2011).

De acordo com alguns autores (Marinho & Caballo, 2002; Pereira, 2002; Ikehara & Monteiro, 2007) o desenvolvimento, manutenção e prevenção dos comportamentos de risco passam pelas brincadeiras que as crianças estabelecem com os seus pares. Deste modo, a influência dos pares pode ser negativa, promovendo o

desencadeamento de comportamentos de risco ou por outro lado pode ser positiva, promovendo o desenvolvimento de “competências emocionais, cognitivas, confiança pessoal, intimidade e autonomia” (Marrom, 2004, *cit in* Lebre, Sousa & Equipa da Aventura Social, 2005; Matos, 2005a; Canha & Neves, 2008; Costa, 2008).

Assim, o desenvolvimento positivo e a mentoria entre pares baseada em actividades psicomotoras conjugam-se no que respeita à promoção das competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças.

Através das actividades lúdicas experienciadas no domínio da psicomotricidade, as crianças têm liberdade de sustentar um lugar onde a expressão corporal domine, bem como a criatividade, espontaneidade e autonomia, criando uma relação com os outros e consigo própria através do seu corpo.

As actividades de base psicomotora permitem desenvolver a criança em três níveis: **físico** (através da actividade motora), **mental** (através de experiências concretas, a criança toma conhecimento de si mesma e do mundo exterior) e **emocional** (a criança conseguirá todas as possibilidades para se movimentar e descobrir o mundo, tornando-se adaptada, livre e socialmente independente) (Mütschele, 1996; Lima, Dourado e Rocha, 2004).

Ao longo das duas últimas décadas, tem surgido um grande interesse na promoção das competências sociais e emocionais das crianças em idade escolar (Humphrey, *et al.*, 2007). O presente artigo irá averiguar através dos resultados obtidos da avaliação quantitativa e qualitativa da formação de mentoria, o impacto desta mesma formação nas medidas pessoais e sociais das crianças do 1º ciclo, procedendo a uma comparação entre o grupo experimental e o grupo de controle.

Neste seguimento, o presente artigo apresenta a metodologia utilizada, o descritivo geral das sessões realizadas, e a apresentação e discussão dos resultados obtidos na análise do impacto do programa de formação de mentoria, mediante as avaliações iniciais e finais, que incluíram os resultados qualitativos e quantitativos obtidos no programa de formação de mentoria junto das crianças de 1º ciclo, incluídas num grupo experimental e de controle. Neste artigo inserem-se, ainda, as limitações do estudo, as conclusões finais, bem como, as recomendações futuras a serem exploradas.

Colocação do problema e pertinência do estudo

Com a apresentação do tema, surge a oportunidade de investigar como as crianças de 1º ciclo sofrem a influência da formação de mentoria entre pares ao nível pessoal, social, qualidade de vida e bem-estar, comparando relativamente com crianças que não tiveram a formação. Assim, o estudo pode ser sintetizado no seguinte problema de pesquisa:

Qual a influência da formação de mentoria entre pares ao nível do desenvolvimento das competências pessoais, sociais, qualidade de vida e bem-estar das crianças de 1º ciclo?

Objectivos de estudo

Objectivos Gerais

1 – Averiguar se existem diferenças na dimensão pessoal, social, qualidade de vida e bem-estar entre o grupo de crianças do 1º ciclo que realizou a formação de mentoria entre pares e o grupo de crianças que não realizou a formação.

Objectivos específicos

Para atingir o objectivo geral proposto, serão analisados os seguintes objectivos específicos:

Formação – Impacto nas competências dos mentores:

1) Avaliar se existem diferenças entre as crianças do grupo experimental e do grupo de controle em dois momentos distintos: na avaliação inicial, antes da formação de mentoria e na avaliação final após a formação nas seguintes dimensões:

a) Percepção bem-estar e qualidade de vida do grupo experimental e do grupo de controle;

b) Percepção das competências sociais do grupo experimental e do grupo de controle;

c) O grau das capacidades e dificuldades do grupo experimental e do grupo de controle.

Processo de implementação da mentoria entre pares:

2) Avaliar o processo de apoio entre pares decorrente pós-formação entre as crianças de 1º ciclo e o J.I. através da observação naturalista dos comportamentos das crianças e do número de interações realizadas.

Metodologia

Caracterização dos participantes

A amostra foi obtida aleatoriamente tendo em conta o número de crianças inscritas do 1º ciclo e o número de crianças finalistas do J.I., nas actividades das pausas lectivas da Componente de Apoio à Família (C.A.F) na Escola Pedro de Santarém. Participaram na investigação 20 crianças de 4º ano, das quais 11 são crianças do género masculino (55%) e 9 são crianças do género feminino (45%), com uma média de idades de 8,9 anos, e 10 crianças de J.I., das quais 4 eram crianças do género masculino (40%) e 6 eram do género feminino (60%), com uma média de idades de 6,0 anos.

Constituíram-se dois grupos com as crianças de 1º ciclo, um grupo experimental, com 3 crianças do género masculino e 7 crianças do género feminino, e um grupo de controle com 8 crianças do género masculino e 2 crianças do género feminino. A selecção das crianças para participarem no grupo experimental baseou-se na frequência de presenças na C.A.F durante o mês de Julho.

Procedimentos

Em primeiro lugar foi dado a conhecer aos pais das crianças de 4º ano lectivo e respectivo Jardim-de-Infância Nº 4, da Escola Pedro de Santarém o estudo de investigação, com os objectivos do mesmo. Posteriormente foi-lhes fornecida uma Declaração de Consentimento Informado para autorizarem a participação do seu educando. Tendo recolhido todas as autorizações, foi aplicado às crianças do 1º ciclo o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por), e o instrumento Kidscreen – 27 para realizar uma avaliação inicial antes de iniciar a formação de mentoria entre pares. É de salientar que houve auxílio na compreensão dos itens por parte das crianças no preenchimento dos questionários sempre que requerido pela criança. No que respeita à Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell, esta foi preenchida pela investigadora segundo a ocorrência dos comportamentos das crianças ao longo do ano lectivo na C.A.F (pelas funções

exercidas enquanto monitora tem um conhecimento aprofundado das mesmas crianças). O tempo de duração do preenchimento foi de 15 a 30 minutos.

A avaliação inicial do grupo experimental e do grupo de controle decorreu no dia 13 de Junho. Relativamente à avaliação final do grupo experimental e do grupo de controle, esta realizou-se a 30 de Setembro.

No que respeita à formação, esta decorreu durante o final de Junho e o mês de Julho, em 10 sessões com 90 minutos cada, no ginásio da Escola Pedro de Santarém, tal como inicialmente previsto nos dias 27 e 29 de Junho e nos dias 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 e 29 de Julho. Os conteúdos da formação foram organizados em 5 unidades, apresentando as quatro primeiras unidades em duas sessões cada uma e a última unidade numa sessão (“O Herói”; “Eu e o Outro”; “Comunicação”; “Os Elogios”; “Respeitar as Diferenças”). Cada sessão apresentava a seguinte estrutura: *Jogos de quebra-gelo* (com vista a iniciar a sessão de uma forma lúdica, com jogos de expressão motora e de cooperação); *Conversa Inicial* (com o objectivo de relembrar às crianças os conteúdos aprendidos na sessão anterior e apresentar os conteúdos da sessão presente); *Desenvolvimento das Actividades* (elaboração de jogos lúdicos que visam atingir os objectivos propostos para cada sessão); *Reflexão Final* (momento final da sessão, onde as crianças partilhavam as experiências vivenciadas, e eram propostos exercícios de aplicação na vida quotidiana).

A amostra inicial sofreu algumas alterações quer no grupo experimental, quer no grupo de crianças de J.I. No grupo experimental desistiram 2 crianças, do género feminino e no J.I desistiu 1 criança do género masculino, pelo facto de não terem frequentado mais a C.A.F, no período compreendido entre a avaliação inicial e o início da formação.

Relativamente às sessões de formação, cada uma delas apresentava um planeamento, que continha as actividades e os objectivos a atingir (ver anexo artigo I), posterior à sessão desenvolvia-se um relatório de observação, onde era descrito o comportamento das crianças, bem como a sua prestação e interesse nas actividades desenvolvidas (ver anexo artigo II).

A avaliação do processo de mentoria foi feita através da observação directa e naturalista das crianças do 1º ciclo em interacção com as crianças do J.I por parte da investigadora durante o mês de Julho e Setembro, em período de recreio.

No que respeita aos dados quantitativos, depois de recolhidos, estes foram inseridos e analisados pelo programa estatístico PASW Statistics (ex SPSS) 18.

Instrumentos

Para avaliar a Qualidade de Vida (Q.V.) foi utilizado o questionário KIDSCREEN, instrumento genérico para medir a Q.V. das crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8-18 anos (Matos et al., 2006; Ravens-Sieberer et al., 2001; The KIDSCREEN Group, 2004). Existem 3 versões do instrumento: uma com 52 itens agrupados em 10 dimensões, uma com 27 itens agrupados em 5 dimensões e uma com 10 itens agrupados em apenas uma dimensão. Em cada uma destas versões do instrumento, existe também uma avaliação para os pais ou prestadores de cuidados (Gaspar & Matos, 2008).

Este instrumento é produto de um projecto financiado pela Comissão Europeia (C.E.) – “Protecção e Promoção da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde em Crianças e Adolescentes – uma perspectiva Europeia de Saúde Pública (acrónimo: KIDSCREEN), através do programa “Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico: Actividades de Natureza Genérica” incluído no 5º Programa Quadro da C.E. “Qualidade de Vida e Gestão de Recursos de Vida” (Ravens-Sieberer et al., 2001; 2005; Gaspar & Matos, 2008).

Para esta investigação foi utilizado a versão KIDSCREEN – 27 adaptado para a população portuguesa, que apresenta 27 itens medidores de 5 dimensões da QV. O KIDSCREEN-27 foi desenvolvido para construir uma versão mais curta do KIDSCREEN-52 com um mínimo de perda de informações e com boas propriedades psicométricas. A excelente qualidade psicométrica dos instrumentos e a comparação transcultural do questionário KIDSCREEN foi demonstrada em vários estudos plurinacionais de saúde (Matos, et al., 2006; Gaspar & Matos, 2008).

As cinco dimensões que compõem a Q.V. são: **Bem-Estar Físico** (5 itens) explora os níveis de actividade física, energia e aptidão física; **Bem-Estar Psicológico** (7 itens) inclui itens de emoções positivas, satisfação com a vida; **Autonomia e Relação com os Pais** (7 itens) examina a relação com os pais, e o grau de satisfação com recursos financeiros; **Suporte Social e Grupo de Pares** (4 itens) relação do jovem com o grupo de pares; e **Ambiente Escolar** (4 itens) explora a percepção que o jovem tem da sua capacidade cognitiva, de aprendizagem e de concentração (The KIDSCREEN Group, 2004; Gaspar & Matos, 2008).

Para a obtenção de informação sobre características comportamentais e emocionais das crianças, foi utilizado o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por). O SDQ é um breve instrumento de rastreio cognitivo que pode ser utilizado

com crianças e adolescentes com idades entre 3-16 anos (Goodman, 1997; Warnick, Bracken & Kasl, 2008).

O Questionário de Capacidades e Dificuldades constitui-se num breve questionário de triagem comportamental que aborda 25 itens de análise psicológica, alguns positivos e outros negativos, encontrando-se divididos em 5 escalas, cada uma composta por 5 itens, sendo estas: **Escala de Sintomas Emocionais, Escala de Problemas de Conduta, Escala de Hiperactividade/Inatenção, Escala de Problemas de Relacionamento com os Pares, Escala de Comportamento Pró-Social**. Cada item apresenta três opções de resposta: *Não é verdade, É um pouco verdade, É muito verdade*. A resposta *É um pouco verdade* é sempre cotada com 1. Cada uma das outras duas opções poderá ser cotada com 0 ou 2, dependendo do item. A pontuação total de cada uma das 5 sub-escalas pode variar entre 0 e 10 se os 5 itens tiverem sido respondidos. No final da avaliação efectua-se um somatório de todas as escalas à excepção da Escala de Comportamento Pró-Social para se obter a pontuação total de dificuldades (Youth in mind, 2009).

Existem 3 versões de aplicação, para **pais** e **professores**, para aplicarem em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos, e para **auto-aplicação**, para jovens entre os 11-16 anos, dependendo do seu nível de compreensão e alfabetização, é de salientar que todas as versões contêm os 25 itens (Goodman et al., 1998).

Este questionário encontra-se traduzido em português, no site oficial deste instrumento de avaliação, contudo, ainda não se encontra padronizado para a população portuguesa. O SDQ tem vindo a ser utilizado como uma ferramenta de pesquisa mundial a nível do desenvolvimento, genética, estudos clínicos e educacionais (Youth in mind, 2009). Nesta investigação foi utilizada a versão de auto-aplicação.

A Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell – Versão Adolescente, comporta 43 frases onde descreve os comportamentos sociais de forma positiva. A escala apresenta três sub-escalas, onde as duas primeiras medem as capacidades de relação interpessoal e social com os pares, e a terceira mede o comportamento adaptativo necessário para uma boa integração social no contexto de sala de aula (Walker & McConnell, 1995).

A sub-escala 1, designada “Comportamento Social Preferido pelo Professor” inclui 16 itens que reflectem a preocupação do professor em relação à sensibilidade, empatia, cooperação, auto-controlo e sociabilidade no comportamento entre pares (Merrell, Johnson, Merz & Ring, 1992; Walker & McConnell, 1988, 1995).

A sub-escala 2, designada “Comportamento Social Preferido Pelos Colegas” aporta 17 itens que reflectem a valorização que os pares atribuem às formas de comportamento social manifestas na dinâmica de pares e nas relações sociais, em ambientes lúdicos (Merrell et al., 1992; Walker & McConnell, 1988, 1995).

A sub-escala 3, designada “Comportamento de Ajustamento Escolar” inclui 10 itens que avaliam o comportamento social adaptativo, valorizado pelo professor no contexto ensino-aprendizagem na sala de aula (Merrell et al., 1992; Walker & McConnell, 1988,1995).

Os 43 itens são assinalados pelo professor segundo a frequência dos comportamentos, numa escala de 5 níveis, que oscila entre o “Nunca” até ao “Frequentemente”. Para esta investigação foi utilizada a versão traduzida e adaptada do *Neopraxis* com a colaboração de Sousa & Cabral (1995).

Para além das escalas acima referidas procedeu-se também, a uma avaliação qualitativa, gerada pelos relatórios diários das sessões de formação de mentoria entre pares e por um questionário final sobre todo o processo de formação, com vista a alcançar as opiniões de todas as crianças.

O quadro que se segue apresenta resumidamente o descritivo das sessões realizadas com as crianças.

Tabela 2 – Descritivo geral das sessões realizadas na formação de mentoria.

Sessões	Descritivo Geral
Sessão 1	Sessão introdutória de apresentação do programa de formação de mentoria e dos seus objectivos, recorrendo aos desenhos animados do herói Hércules. Consistiu numa forma simples e atractiva de dar a conhecer às crianças toda a importância do trabalho que elas iriam desenvolver. Construção de uma mascote com o objectivo de caracterizar o grupo enquanto futuros “heróis-mentores”. Pretendeu-se desenvolver principalmente ao longo da sessão a criatividade, a iniciativa e a coesão grupal, através de actividades de expressão plástica.
Sessão 2	Consistiu numa sessão de expressão corporal, onde as crianças expunham as suas qualidades representando os seus heróis. Esta actividade permitiu experienciar novas descobertas, construir relações de confiança consigo e com os outros através da expressividade, explorar a criatividade e aumentar a auto-estima. Através do desenho de uma silhueta as crianças descreveram as qualidades pessoais de um “herói-mentor”, tomando assim, consciência das suas próprias características.

Tabela 2 – Descritivo geral das sessões realizadas na formação de mentoria (cont.).

Sessões	Descritivo Geral
Sessão 3	Sessão dinamizada para que as crianças tivessem a possibilidade de focar a atenção em si próprias e se pudessem conhecer um pouco melhor. Através de actividades de expressão plástica, as crianças tiveram a possibilidade de reflectir sobre os seus desejos e vontades futuras. Contudo, evidenciaram algumas dificuldades de expressão e reflexão neste campo.
Sessão 4	Sessão de apresentação das crianças de J.I. ao grupo, com posterior selecção e formação dos pares de mentoria através de uma entrevista realizada pelas crianças de 1º ciclo às crianças de J.I. Dinamização de jogos interactivos com o intuito de estabelecer principalmente a coesão grupal, a confiança e a cooperação entre todos os elementos. No fim da sessão abordou-se a questão do emparelhamento, existindo uma criança que se manifestou e mostrou vontade de trocar de par.
Sessão 5	Sessão lúdica com jogos de comunicação verbal e não verbal, onde as crianças aprenderam a dar ênfase e importância à expressão corporal. Responsabilização das crianças na dinamização de uma actividade para apresentarem e desenvolverem com os seus apoiados. Pretendeu-se responsabilizar as crianças, aumentando-lhes a auto-estima e a auto-confiança. As crianças mais assíduas mostraram-se bastante interessadas e empenhadas na interacção com o seu par nos recreios.
Sessão 6	Sessão de reajustamento de pares e resolução de problemas devido a uma incompatibilidade entre as crianças. Actividades comunicativas desenvolvidas no âmbito da discriminação auditiva, partilha de experiencias e respeito pelo próximo. Estes jogos contribuíram para o desenvolvimento global das crianças pelo facto de estimular a socialização, canalizar energias, desenvolver a iniciativa e a expressão oral, desenvolver a auto-confiança e a auto-estima, bem como o sentido de liderança e responsabilidade.
Sessão 7	Sessão de apreciação global sobre as interacções entre os pares. Actividades desenvolvidas com o intuito das crianças aprenderem a dar e a receber elogios. Contudo, a sessão não correu como esperado, pois as crianças tiveram bastante dificuldade em realizar as actividades propostas, mostrando falta de confiança, baixa auto-estima e inibição.

Tabela 2 – Descritivo geral das sessões realizadas na formação de mentoria (cont.).

Sessões	Descritivo Geral
Sessão 8	<p>Abordagem global sobre as actividades realizadas entre os pares, exposição de problemas e resolução dos mesmos.</p> <p>Sessão para reforçar novamente o tema dos elogios, permitindo às crianças conhecer a forma como são vistas pelos colegas, expressando os seus sentimentos.</p> <p>Actividades desenvolvidas para proporcionar o trabalho em equipa através da resolução de problemas, de forma a todos atingirem o mesmo fim.</p> <p>As crianças tiveram a oportunidade de liderar parte da sessão através da explicação e dinamização de jogos, que posteriormente seriam realizados com os seus pares.</p>
Sessão 9	<p>Sessão de apreciação global sobre o trabalho desenvolvido com os seus pares e partilha de experiências.</p> <p>As crianças experienciaram jogos em que o trabalho de equipa era fulcral perante situações divergentes, bem como tiveram a oportunidade de aceder ao seu imaginário através de uma história sequencial. Afigurou-se uma sessão bastante positiva, na medida que as crianças estavam bastante animadas e empenhadas.</p>
Sessão 10	<p>Sessão de observação e apreciação de todo o trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo de toda a formação.</p> <p>Prestou-se uma sessão bastante dinâmica e lúdica, onde as crianças tiveram toda a liberdade de expressão e dinamização de jogos com os seus pares.</p> <p>Foi interessante visualizar toda a equipa a interagir conjuntamente.</p>

É desde já importante referir que todas as sessões deram início com uma conversa inicial, seguida de uma actividade dinâmica, bem como o fecho da sessão era realizado da mesma forma. Esperava-se deste modo, proporcionar às crianças, não só conteúdos educativos, mas fundindo-os com as actividades lúdicas. Assim, as crianças aprendiam ao mesmo tempo que libertavam toda a sua energia.

Todos os relatórios descritivos das sessões encontram-se em anexo II. Salienta-se, também, que os nomes utilizados das crianças são fictícios, de forma a preservar a identidade das mesmas.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentação dos resultados no momento da Avaliação Inicial

Ao observar a tabela 3 com os valores obtidos na avaliação inicial dos domínios do Kidscreen-27, instrumento avaliativo da qualidade de vida e bem-estar, verifica-se que o grupo experimental apresenta médias mais elevadas em relação ao grupo de controle em todas as dimensões à excepção da dimensão do Bem-Estar Físico, onde se regista um valor de M=20.6. É possível observar também, que todos os resultados se encontram próximos dos valores máximos atingíveis, objectivando uma percepção da qualidade de vida e bem-estar bastante elevada em ambos os grupos.

Tabela 3- Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do Kidscreen-27.

Dimensões	Grupo experimental N=10				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max.	M	DP
Bem-Estar Físico	17,0	25,0	20,6	2,9	16,0	25,0	22,1	3,1
Bem-Estar Psicológico	27,0	35,0	32,8	2,7	26,0	35,0	32,9	2,8
Autonomia e Relação com os Pais	24,0	35,0	31,0	3,8	22,0	35,0	27,1	5,3
Suporte social e Grupo de Pares	18,0	20,0	19,7	,67	14,0	20,0	19,0	1,9
Ambiente Escolar	16,0	20,0	18,4	1,6	13,0	20,0	17,5	2,5

Na tabela 4, apresentam-se os valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ, questionário de despiste de capacidades e dificuldades. Como se pode perceber, o grupo de controle apresenta valores médios mais elevados em todas as dimensões à excepção da dimensão do comportamento pró-social (M=9.3). Apesar dos valores médios observados entre o grupo de controle e experimental serem

aproximados, o grupo de controle pode-se destacar pelos resultados mais elevados no valor total de dificuldades, onde se regista um valor máximo de 22.0, enquanto que no grupo experimental se regista o valor máximo de 13.0.

Tabela 4- Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ.

Dimensões	Grupo experimental N=10				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max.	M	DP
Comportamento Pró-Social	7,0	10,0	9,4	,9	6,0	10,0	9,3	1,3
Hiperactividade	1,0	5,0	3,2	1,4	1,0	9,0	4,8	2,5
Sintomas Emocionais	,0	6,0	3,6	2,1	2,0	7,0	3,8	1,8
Problemas de Comportamento	,0	3,0	1,3	1,2	,0	6,0	2,0	1,9
Problemas com os Colegas	,0	2,0	,4	,7	,0	3,0	1,4	1,0
Total de Dificuldades	4,0	13,0	8,5	3,2	7,0	22,0	12,0	5,1

A tabela 5 apresenta os valores nominais obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ. É possível observar que no grupo experimental quase 100% das crianças se encontram no padrão “normal”, à excepção da dimensão dos sintomas emocionais, onde apresenta 20% das crianças no padrão “limítrofe”. Enquanto que, no grupo de controle, se verifica uma oscilação de resultados entre os três padrões. É na dimensão hiperactividade que existe um maior número de crianças com resultado “atípico” (N=3).

Na tabela 6 apresentam-se os valores obtidos na avaliação inicial nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-Mcconnell. Pode observar-se que o grupo experimental apresenta valores médios mais elevados em relação às médias apresentadas no grupo de controle, em todas as dimensões. Em geral, ambos os grupos apresentam valores próximos dos valores máximos atingíveis.

Tabela 5- Valores nominais obtidos na avaliação inicial nos domínios do SDQ.

	Grupo experimental N=10			Grupo de Controle N=10		
	Normal	Limítrofe	Atípico	Normal	Limítrofe	Atípico
Dimensões	N / (%)	N / (%)	N / (%)	N / (%)	N / (%)	N / (%)
Comportamento Pró-Social	10 (100%)	–	–	10 (100%)	–	–
Hiperactividade	10 (100%)	–	–	6 (60%)	1 (10%)	3 (30 %)
Sintomas Emocionais	8 (80%)	2 (20%)	–	9 (90%)	–	1 (10 %)
Problemas de Comportamento	10 (100%)	–	–	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)
Problemas com os Colegas	10 (100%)	–	–	10 (100%)	–	–
Total de Dificuldades	10 (100%)	–	–	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)

Tabela 6- Valores obtidos na avaliação inicial nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.

Dimensões	Grupo experimental N=10				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max	M	DP
Comportamento social pelo professor	57,0	77,0	67,9	6,6	60,0	74,0	66,2	4,9
Comportamento social pelos colegas	59,0	77,0	70,1	5,4	63,0	75,0	68,0	3,8
Comportamento de ajustamento escolar	42,0	50,0	47,7	2,5	39,0	49,0	45,2	3,8
Pontuação Total	163,0	203,0	185,7	13,1	165,0	192,0	179,4	9,9

Apresentação dos resultados no momento da Avaliação Final

Tabela 7- Valores obtidos na avaliação final nos domínios do Kidscreen-27.

Dimensões	Grupo experimental N=8				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max.	M	DP
Bem-Estar Físico	17,0	25,0	22,0	3,3	19,0	25,0	22,8	2,0
Bem-Estar Psicológico	22,0	35,0	31,3	4,5	32,0	35,0	34,1	1,0
Autonomia e Relação com os Pais	15,0	85,0	33,9	21,5	23,0	35,0	28,9	4,3
Suporte Social e Grupo de Pares	15,0	20,0	18,5	1,9	19,0	20,0	19,9	,3
Ambiente Escolar	14,0	20,0	17,8	2,3	16,0	20,0	18,7	1,6

Ao observar a tabela 7 com os valores obtidos na avaliação final dos domínios do Kidscreen-27, instrumento avaliativo da qualidade de vida e bem-estar, verifica-se que o grupo experimental e o grupo de controlo apresentam médias próximas em todas as dimensões. Contudo destaca-se que a dimensão “Bem–Estar Psicológico” no grupo de controle apresenta a média mais elevada de todas as dimensões (M=34.1) e, que nas restantes os valores médios mais elevados se verificam no grupo de controle, à excepção da dimensão Autonomia e Relação com os Pais, onde se verifica uma média superior no grupo experimental (M= 33.9).

Ao analisar os valores médios obtidos nas dimensões de bem-estar e qualidade de vida verifica-se, no grupo experimental um aumento da percepção de bem-estar físico e da autonomia e relação com os pais, e uma diminuição ao nível da percepção do bem-estar psicológico, do suporte social e grupo de pares e do ambiente escolar. No grupo de controle verifica-se um aumento do valor médio obtido em todas as dimensões.

Tabela 8- Valores obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ.

Dimensões	Grupo experimental N=8				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max.	M	DP
Comportamento Pró-Social	6,0	10,0	9,0	1,4	6,0	10,0	9,3	1,3
Hiperactividade	,0	7,0	3,6	2,4	,0	7,0	4,1	2,0
Sintomas Emocionais	,0	6,0	3,9	2,2	2,0	7,0	3,4	1,6
Problemas de Comportamento	,0	4,0	1,6	1,2	,0	4,0	1,5	1,2
Problemas com os Colegas	,0	3,0	1,1	1,1	,0	4,0	1,4	1,3
Total de Dificuldades	8,0	24,0	18,1	5,8	14,0	22,0	18,3	2,6

Na tabela 8, apresentam-se os valores obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ. Pode-se observar que os valores do grupo experimental e do grupo de controle são idênticos, não existindo uma variância acentuada entre eles. Tal como esperado, os melhores resultados encontram-se na dimensão “Comportamento pró-social” (M=9.3).

A tabela 9 apresenta os valores nominais obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ. É possível observar um decréscimo de resultados no grupo experimental, comparando com a avaliação inicial ao nível do Total de Dificuldades, onde anteriormente se registou 100% no padrão “normal”, enquanto que a avaliação final apresenta um registo de 20 % com padrão “normal”. O mesmo ocorre para o grupo de controle, onde ao nível do Total de Dificuldades 80% pertenciam ao padrão “normal”, e na avaliação final pode-se observar que apenas 10% é pertencente ao padrão “normal”.

Tabela 9- Valores nominais obtidos na avaliação final nos domínios do SDQ.

Dimensões	Grupo experimental N=8			Grupo de Controle N=10		
	Normal N / (%)	Limítrofe N / (%)	Atípico N / (%)	Normal N / (%)	Limítrofe N / (%)	Atípico N / (%)
Comportamento Pró-Social	8 (80 %)	-	-	10 (100%)	-	-
Hiperactividade	6 (60 %)	2 (20 %)	-	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)
Sintomas Emocionais	6 (60 %)	2 (20 %)	-	9 (90%)	-	1 (10 %)
Problemas de Comportamento	7 (70 %)	1 (10 %)	-	9 (90%)	1 (10 %)	-
Problemas com os Colegas	8 (80 %)	-	-	9 (90%)	1 (10 %)	-
Total de Dificuldades	2 (20 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	1 (10%)	6 (60 %)	3 (30 %)

Tabela 10- Valores obtidos na avaliação final nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.

Dimensões	Grupo experimental N=8				Grupo de Controle N=10			
	Min.	Max.	M	DP	Min.	Max.	M	DP
Comportamento Social pelo Professor	67,0	78,0	73,4	4,6	64,0	78,0	72,2	4,8
Comportamento Social pelos Colegas	73,0	82,0	78,5	2,9	72,0	81,0	76,4	3,2
Comportamento de Ajustamento Escolar	43,0	49,0	46,3	1,9	40,0	49,0	45,9	3,1
Pontuação Total	183,0	208,0	198,1	8,6	178,0	206,0	194,5	7,8

Na tabela 10 apresentam-se os valores obtidos na avaliação final nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-Mcconnell. Pode-se observar que o grupo experimental apresenta valores médios mais elevados em relação às médias apresentadas no grupo de controle em todas as dimensões, sendo a dimensão *Comportamento Social pelos Colegas* a mais destacada (M=78.5).

Tabela 11– Resultado descritivo final do Questionário ao “Herói-Mentor”.

Questões Colocadas	Respostas Obtidas
<p>1. Gostaste de ser um “Herói-Mentor”?</p>	<p>David: “Gostei porque os pequeninos ainda têm muito a aprender e eu gosto de ensinar coisas.”</p> <p>Evelina: “Sim, porque gostei de ajudar os pequeninos e, também, gostei de trabalhar com eles ao longo deste Verão.”</p> <p>Filipe: “Sim, porque foi divertido ajudar os pequeninos.”</p> <p>Margarida: “Sim, gostei.”</p> <p>Luana: “Sim porque nós tivemos uma ideia fantástica que era fazer um animal com os animais que nós gostávamos.”</p> <p>Sofia: “Sim, porque ao sermos um “Herói-Mentor” estamos a ajudar os outros.”</p> <p>Thais: “Sim, gostei muito de ser um “Herói-Mentor”. Porque senti-me bem em ajudar os outros.”</p> <p>Alexandre: “Sim, porque acho que foi divertido e aprendemos muita coisa com isso.”</p>
<p>2. O que mais gostaste de aprender ao longo das sessões?</p>	<p>David: “Ao longo das sessões gostei mais de aprender jogos novos.”</p> <p>Evelina: “Gostei de aprender jogos novos.”</p> <p>Filipe: “Tudo, gostei de tudo.”</p> <p>Margarida: “O que mais gostei de aprender foi ter um afilhado.”</p> <p>Luana: “Gostei de aprender muitos jogos.”</p> <p>Sofia: “Gostei de tudo, não sei o que gostei mais.”</p> <p>Thais: “O que mais gostei foi fazer o “Herói-Mentor” (mascote), achei a actividade muito divertida.”</p> <p>Alexandre: “O que eu gostei de aprender a ser nas sessões foi de ser um Herói.”</p>

Tabela 11– Resultado descritivo final do Questionário ao “Herói-Mentor” (cont.).

Questões Colocadas	Respostas Obtidas
3. Como te sentiste em poderes ajudar outras crianças?	<p>David: “Senti-me bem.”</p> <p>Evelina: “Senti-me bem e feliz.”</p> <p>Filipe: “Senti-me bem.”</p> <p>Margarida: “Senti-me bem e útil.”</p> <p>Luana: “Senti-me muito feliz.”</p> <p>Thais: “Eu senti-me muito bem em ajudar as outras crianças.”</p> <p>Sofia: “Eu não tive muita oportunidade de ajudar os outros porque não estive sempre nas sessões.”</p> <p>Alexandre: “Esse momento para mim foi inesquecível, eu acho que só temos a ganhar com isso.”</p>
4. Gostarias de repetir a experiência? Porquê?	<p>David: “Sim, porque fizemos muitos jogos.”</p> <p>Evelina: “Sim, porque gostei de fazer muitos amigos.”</p> <p>Filipe: “Não, porque só é giro fazer uma vez.”</p> <p>Margarida: “Sim, porque nunca tinha brincado aos padrinhos e afilhados e gostei muito.”</p> <p>Luana: “Sim porque foi mágico.”</p> <p>Sofia: “Sim.”</p> <p>Thais: “Gostaria de repetir a experiência, porque achei a experiencia muito divertida.”</p> <p>Alexandre: “Sim, porque esta experiência não se tem oportunidade de se fazer tantas vezes.”</p>

Analisando globalmente as respostas obtidas por parte das crianças, revela-se que o que mais as motivaram para além de poderem ter um afilhado, foram todos os jogos de carácter lúdico desenvolvidos ao longo de todas as sessões, bem como a liberdade e responsabilidade de os transmitir aos seus pares apoiados. Ao longo de toda a formação de mentoria, as crianças mentoras mostraram bastante empenho com os seus pares, preocupavam-se com eles, e sempre que tinham oportunidade interagiam e dinamizavam jogos com eles.

Após a formação e o período de férias, ao retornarem à escola, as crianças mentoras ao verem as suas crianças apoiadas dirigiam-se instantaneamente até elas e mostravam interesse em as apoiar e estar com elas, enquanto que as crianças pertencentes ao grupo de controle não interagiam com as crianças mais pequenas e por vezes perguntavam às crianças mentoras porque é que estavam a dinamizar actividades com os “pequeninos”.

Deste modo, todo o processo de formação de mentoria e a própria mentoria entre as crianças decorreu, em geral, de forma positiva e benéfica para as crianças, no sentido que se responsabilizaram, adquiriram conhecimentos e mostraram empenho em os transmitir às suas crianças apoiadas, estabeleceram outras amizades, no fundo, desenvolveram um vasto reportório de comportamentos sociais, que lhes vão permitir estabelecer, num futuro, relações sociais mais saudáveis e com menor probabilidade de rejeição por parte dos seus pares.

Em suma é possível utilizar as palavras fundamentais de Tindall (2009), sobre o que a mentoria entre pares significou para as crianças mentoras: um investimento de “tempo, energia e conhecimento pessoal para dar apoio ao crescimento e capacidade” a outra criança, como tal, a mentoria aumentou a auto-estima e auto-confiança das crianças mentoras, permitindo que elas desenvolvessem uma relação mais próxima com a sua criança apoiada, ao mesmo tempo que enriquecerem as suas sensações, percepções, emoções e afectos, adquiriam novas experiências corporais, e valorizavam a comunicação com o outro (Fonseca, 1976).

Análise da evolução dos valores obtidos na Avaliação Inicial e Final

Para avaliar a eficácia de uma comparação evolutiva nos domínios do instrumento Kidscreen-27, nos domínios do questionário SDQ, e nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon. A análise estatística foi efectuada com o *software* PASW Statistics (v. 18, SPSS Inc. Chicago, IL) com $\alpha = 0.05$ (Marôco, 2010).

No que respeita ao instrumento de avaliação da qualidade de vida e bem-estar (Kidscreen-27) observou-se, na Tabela 12, ao nível do grupo experimental uma melhoria na dimensão *Bem-Estar Físico* do momento antes da formação para o momento depois da formação ($\hat{S}^+ = 3.25$; $\hat{S}^- = 4.00$; $Z = -0.526$; $PUE = 0.599$; $N = 8$). Na dimensão *Bem-Estar Psicológico* observou-se, uma redução dos valores antes da formação e pós-formação de mentoria ($\hat{S}^+ = 3.00$; $\hat{S}^- = 3.75$; $Z = -0.946$; $PUE = 0.344$; $N = 8$). Na dimensão de *Autonomia e Relação com os Pais* observou-se, uma melhoria dos valores antes e pós-formação de mentoria ($\hat{S}^+ = 6.00$; $\hat{S}^- = 3.00$; $Z = -0.943$; $PUE = 0.345$; $N = 8$). Na dimensão *Suporte Social e Grupo de Pares* foram, obtidas reduções entre a avaliação inicial e a avaliação final ($\hat{S}^+ = 0.00$; $\hat{S}^- = 2.50$; $Z = -1.826$; $PUE = 0.068$; $N = 8$). Na dimensão *Ambiente Escolar* observou-se uma diminuição entre a avaliação inicial e a avaliação final ($\hat{S}^+ = 4.50$; $\hat{S}^- = 3.80$; $Z = -0.850$; $PUE = 0.395$; $N = 8$).

Contudo, estas diferenças não foram estatisticamente significativas em todas as dimensões (Tabela 12).

Ao nível do grupo de controle verificou-se uma melhoria em todas as dimensões. Os resultados obtidos foram os seguintes: na dimensão *Bem-Estar Físico* ($\hat{S}^+=3.50$; $\hat{S}^-=2.25$; $Z=-0.813$; $PUD=0.416$; $N=10$); na dimensão *Bem-Estar Psicológico* ($\hat{S}^+=3.00$; $\hat{S}^-=1.00$; $Z=-1.473$; $PUD=0.141$; $N=10$); na dimensão de *Autonomia e Relação com os Pais* ($\hat{S}^+=3.00$; $\hat{S}^-=0.00$; $Z=-2.032$; $PUD=0.042$; $N=10$); na dimensão *Suporte Social e Grupo de Pares* ($\hat{S}^+=2.00$; $\hat{S}^-=0.00$; $Z=-1.604$; $PUD=0.109$; $N=10$), e na dimensão *Ambiente Escolar* ($\hat{S}^+=2.50$; $\hat{S}^-=0.00$; $Z=-1.841$; $PUD=0.066$; $N=10$), sendo que somente no domínio autonomia e relação com os pais estas diferenças foram estatisticamente significativas (Tabela 12).

Tabela 12- Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios do Kidscreen-27 do grupo experimental e do grupo de controle.

Dimensões	Grupo Experimental N=8			Grupo de Controle N=10		
	Z	PUE	PUD	Z	PUE	PUD
Bem-Estar Físico	-0.526	0.599	-	-0.813	-	0.416
Bem-Estar Psicológico	-0.946	0.344	-	-1.473	-	0.141
Autonomia e Relação com os Pais	-0.943	-	0.345	-2.032	-	0.042
Suporte Social e Grupo de Pares	-1.826	0.068	-	-1.604	-	0.109
Ambiente Escolar	-0.850	-	0.395	-1.841	-	0.066

É de salientar que os resultados obtidos, na Tabela 12, no grupo experimental nem sempre foram num sentido de melhorias significativas e, poderão na nossa opinião ter um conjunto de factores que os justifica. Vários aspectos relacionados com

a implementação do programa de mentoria, nomeadamente o emparelhamento das crianças, a participação regular nas sessões de formação, a interacção entre os pares (criança mentora/ criança apoiada), afectando de certa forma a qualidade das relações (Eby, Rhodes & Allen, 2000; Eby & McManus, 2004), o período de observação entre avaliação inicial e a avaliação final que inclui um momento alargado de férias fora do contexto da escola (mês de Agosto), e nesse mesmo período de tempo as crianças experienciaram novas descobertas, que porventura desconhecemos, mas que podem ter afectado o processo de avaliação. No anexo II, encontram-se os relatórios das sessões, onde são descritas algumas das dificuldades que iam surgindo entre os pares, dificuldades essas, que a investigadora tentava sempre que possível resolver.

Os resultados observados, na Tabela 12, no grupo de controle, se bem que na maioria das dimensões não apontando diferenças significativas (à excepção das melhorias identificadas na dimensão autonomia e relação com os pais), no que respeita a percepção subjectiva do bem-estar e qualidade de vida podem eventualmente ser justificados pelo facto das crianças deste grupo, durante o mês de Junho e Julho, estarem fora do contexto escolar, e eventualmente terem um suporte e relação mais regular com os seus pais, o que de certa forma poderá explicar a alteração significativa no que respeita a percepção face à autonomia e relação com os pais.

Outro aspecto a salientar reside na questão temporal em que o grupo experimental participou na formação de mentoria e apoio entre pares. Na medida em que o mês de Julho é visto pelas crianças como um período de férias, e apesar das crianças pertencentes ao grupo experimental terem mostraram bastante interesse e motivação em participar no programa de formação de mentoria, este grupo de crianças, ao contrario do grupo de controle não teve a possibilidade de estar em actividades de carácter mais livre e que por elas são consideradas actividades de carácter livre e fora do contexto escolar. Por outro lado, a formação bem como a função desempenhada (enquanto mentoras) poderá eventualmente não ter influenciado os resultados, como seria de esperar.

Poderemos colocar a hipótese que a qualidade das relações entre mentor/ criança apoiada podem condicionar eventualmente o bem-estar das crianças, assim como, as suas competências sociais e académicas (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006; Goldner & Mayseless, 2009), não sendo eventualmente o período curto de formação e implementação do processo de mentoria, por nós avaliado suficiente para observar este impacto positivo. Assinala-se ainda, que por vezes uma percepção negativa após a implementação de programas tem sido um resultado observado em

alguns programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Herrera, Sipe & Mclanaham, 2000; Sipe, 2002).

Tabela 13- Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios do SDQ do grupo experimental e do grupo de controlo.

Dimensões	Grupo Experimental N=8			Grupo de Controlo N=10		
	Z	PUE	PUD	Z	PUE	PUD
Comportamento						
Pró-Social	-1.633	-	0.125	0.00	0.625	-
Hiperactividade	-3.16	0.422	-	-1.890	0.063	-
Sintomas						
Emocionais	-0.211	-	0.453	-1.633	0.125	-
Problemas de						
Comportamento	-0.322	-	0.453	-1.342	0.250	-
Problemas com						
os Colegas	-1.511	-	0.125	0.000	-	0.625
Total de						
Dificuldades	-2.205	0.016	-	-2.673	0.002	-

No que respeita ao questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) (Tabela 13) observou-se ao nível do grupo experimental uma diminuição na dimensão *Comportamento Pró-Social* entre o momento inicial e o momento final da formação ($\hat{S}^+=0.00$; $\hat{S}^-=2.0$; $Z=-1.633$; $PUD=0.125$; $N=8$), porém esta diferença não é estatisticamente significativa. Na dimensão *Hiperactividade* observou-se um aumento nos valores obtidos entre a avaliação inicial e final ($\hat{S}^+=3.00$; $\hat{S}^-=4.50$; $Z=-0.316$; $PUE=0.422$; $N=8$), não sendo esta estatisticamente significativa. Em relação à dimensão *Sintomas Emocionais* registou-se um aumento nos resultados obtidos antes da formação e no final da mesma ($\hat{S}^+=3.83$; $\hat{S}^-=3.17$; $Z=-0.211$; $PUD=0.453$; $N=8$), porém, este não foi estatisticamente significativo. Com respeito à dimensão *Problemas de Comportamento* registou-se, também, um aumento, que igualmente não foi

estatisticamente significativo, entre a avaliação inicial e final ($\hat{S}^+=4.00$; $\hat{S}^-=3.00$; $Z=-0.322$; $PUD=0.453$; $N=8$). Na dimensão *Problemas com os colegas* registou-se um aumento dos resultados obtidos entre a avaliação inicial e final ($\hat{S}^+=3.25$; $\hat{S}^-=2.00$; $Z=-1.511$; $PUD=0.125$; $N=8$), não sendo este estatisticamente significativo. Ao nível do *Total de Dificuldades* verificou-se um aumento estatisticamente significativo das dificuldades ($\hat{S}^+=4.50$; $\hat{S}^-=1.00$; $Z=-2.205$; $PUE=0.016$; $N=8$).

Direccionando a observação para o grupo de controle constatou-se através dos resultados obtidos, que não existiram diferenças significativas nas seguintes dimensões: *Comportamento Pró-Social* ($\hat{S}^+=2.50$; $\hat{S}^-=3.75$; $Z=0.00$; $PUE=0.625$; $N=10$); *Hiperactividade* ($\hat{S}^+=0.00$; $\hat{S}^-=2.50$; $Z=-1.890$; $PUE=0.063$; $N=10$); *Sintomas Emocionais* ($\hat{S}^+=0.00$; $\hat{S}^-=2.00$; $Z=-1.633$; $PUE=0.125$; $N=10$); *Problemas de Comportamento* ($\hat{S}^+=0.00$; $\hat{S}^-=1.50$; $Z=-1.342$; $PUE=0.250$; $N=10$); *Problemas com os colegas* ($\hat{S}^+=3.00$; $\hat{S}^-=1.50$; $Z=0.000$; $PUD=0.625$; $N=10$). Tal como no grupo experimental, também o grupo de controle apresenta ao nível do *Total de Dificuldades* um resultado estatisticamente significativo, tendo-se verificado um aumento na pontuação total obtida pelas crianças entre o momento de avaliação inicial e final, no que respeita a avaliação das dificuldades ($\hat{S}^+=5.00$; $\hat{S}^-=0.00$; $Z=-2.673$; $PUE=0.002$; $N=10$).

Relativamente à percepção de capacidades e dificuldades, verificou-se uma tendência para um aumento significativo da percepção de dificuldades por parte das crianças no grupo experimental e no grupo de controle, ao termos em consideração a pontuação total obtida no SDQ. Poderemos ainda afirmar que não foi possível verificar melhorias significativas ao nível das capacidades e dificuldades percebidas pelas crianças incluídas quer no grupo experimental, quer no grupo de controle, tomando em consideração as dimensões incluídas neste instrumento; nomeadamente ao nível do comportamento pró-social, sintomas emocionais, problemas de comportamento e problemas de relacionamento com os colegas. Apesar de em diversas pesquisas se verificar uma melhoria decorrente dos processos de mentoria ao nível das competências sociais e emocionais, nomeadamente os comportamentos pró-sociais e, em alguns dos casos ao nível dos comportamentos negativos nos diversos contextos da criança (casa, escola, e comunidade) (Durlak, et al., 2007), este facto não se verificou no nosso estudo. Alguns autores apontam que quando uma intervenção centrada em processos de mentoria não ocorre como esperado, pode provocar um aumento de problemas comportamentais, tais como, rejeição dos pares,

agressividade, diminuição da prestação escolar (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003).

Contudo, é de salientar, que apesar dos resultados não irem ao encontro do esperado, poderemos supor que tal não revela que o programa de mentoria entre pares não tenha sido eficaz, pois os resultados foram igualmente verificados no grupo de controle, o que nos poderá levar a colocar a hipótese que existiram outras variáveis não controladas por nós, associadas à tendência para uma pior percepção das crianças no que respeita as suas capacidades e dificuldades.

Tabela 14- Comparação entre a avaliação inicial e final nos domínios da Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell.

Dimensões	Grupo Experimental N=8			Grupo de Controle N=10		
	Z	PUE	PUD	Z	PUE	PUD
Comportamento Social pelo Professor	-2.371	0.016	-	-2.507	0.01	-
Comportamento Social pelos Colegas	-2.366	0.016	-	-2.805	0.002	-
Comportamento de Ajustamento Escolar	-1.687	-	0.117	-0.598	0.609	-
Pontuação Total	-1.997	0.063	-	-2.550	0.008	-

No que respeita à Escala de Competências Sociais e Ajustamento Escolar de Walker-McConnell (Tabela 14) observou-se ao nível do grupo experimental um aumento significativo na dimensão *Comportamento Social pelo Professor* do momento antes da formação para o momento final da formação ($\hat{S}^+ = 4.00$; $\hat{S}^- = 0.00$; $Z = -2.371$; $PUE = 0.016$; $N = 8$), e na dimensão *Comportamento Social pelos Colegas* ($\hat{S}^+ = 4.00$; $\hat{S}^- = 0.00$; $Z = -2.366$; $PUE = 0.016$; $N = 8$). Em relação à dimensão *Comportamento de Ajustamento Escolar* observou-se, uma diminuição dos resultados obtidos inicialmente

e posteriormente à formação entre-pares ($\hat{S}^+=3.00$; $\hat{S}^-=5.00$; $Z=-1.687$; $PUD=0.117$; $N=8$), não sendo esta uma diminuição estatisticamente significativa. Ao nível da *Pontuação Total* verifica-se uma diminuição dos resultados ($\hat{S}^+=4.00$; $\hat{S}^-=1.00$; $Z=-1.997$; $PUE=0.063$; $N=8$), não sendo esta estatisticamente significativa.

Relativamente ao grupo de controlo, verificou-se um aumento estatisticamente significativo dos resultados obtidos entre a avaliação inicial e final nas seguintes dimensões: *Comportamento Social pelo Professor* ($\hat{S}^+=5.78$; $\hat{S}^-=3.00$; $Z=-2.507$; $PUE=0.01$; $N=10$); e *Comportamento Social pelos Colegas* ($\hat{S}^+=5.50$; $\hat{S}^-=0.00$; $Z=-2.805$; $PUE=0.002$; $N=10$). Em relação à dimensão *Comportamento de Ajustamento Escolar* observou-se uma diminuição dos resultados obtidos inicialmente e posteriormente à avaliação ($\hat{S}^+=4.38$; $\hat{S}^-=3.50$; $Z=-0.598$; $PUE=0.609$; $N=10$). No que respeita à *Pontuação Total* verifica-se um aumento significativo da mesma ($\hat{S}^+=5.83$; $\hat{S}^-=2.50$; $Z=-2.550$; $PUE=0.008$; $N=10$).

Estes resultados, apesar de não irem ao encontro de melhorias mais significativas no grupo experimental poderão eventualmente estar relacionados com a metodologia por nós utilizada no que respeita a constituição dos grupos experimental e de controle. Deste modo, não podemos julgar os resultados quantitativos obtidos com base na intervenção desenvolvida nas sessões, no sentido da identificação de melhorias estatisticamente significativas somente no grupo experimental (Achenbach et al., 2008). Poderemos considerar que algumas das mudanças verificadas ao nível das competências sociais, nem sempre são observáveis através dos comportamentos (i.e. aumento da empatia e auto-consciência), tendo-se verificado alguma dificuldade na cotação dos itens que constituem este instrumento, por parte da investigadora, facto que poderá influenciar os resultados obtidos. Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie & Farrell (2010) afirmam que o tempo de interacção entre as crianças deve ser mais prolongado e intensivo, para que os comportamentos das mesmas sejam mais percebidos pelos professores e pelos pais, facilitando a avaliação e aumentando o rigor e credibilidade na avaliação. Seguindo a linha de raciocínio destes autores, é de salientar novamente que as crianças estiveram ausentes da escola durante 1 mês, e como tal, ao regressarem de férias as interacções que antes tinham estabelecido sofreram uma quebra, contudo é importante referir que existiram crianças do grupo experimental que continuaram a interagir espontaneamente com os seus pares e que fortaleceram a qualidade das relações entre os pares (Humphrey et al., 2010).

Conclusão

Limitações do Estudo

Como acontece com qualquer pesquisa, o estudo foi caracterizado por certas limitações que, sem dúvida, tiveram impacto sobre o mesmo.

Antes de mais temos a salientar a dimensão reduzida da amostra, bem como o critério de selecção das crianças para a sua inclusão no grupo experimental e de controle. Pelo facto do programa de formação ter sido realizado entre o mês de Junho e Julho, o critério principal para a inclusão de 10 crianças no grupo experimental foi a sua disponibilidade para frequentar o C.A.F até fins de Julho. Assim, o grupo de controle foi constituído não de forma aleatória mas pelo conjunto de crianças que já estavam no período de férias com as suas famílias. Coloca-se também, a questão centrada nos instrumentos de avaliação adoptados, na medida em que se verificou a existência de dificuldades na compreensão por parte de algumas crianças em alguns itens apresentados nos instrumentos, facto que poderá ter influenciado os resultados. Considera-se ainda que o tempo de intervenção para a realização da formação de mentoria (10 sessões), pode ter sido insuficiente para os objectivos que se pretendiam alcançar. No que respeita a forma como se procedeu ao emparelhamento das crianças, surgiram algumas situações menos positivas entre as crianças mentoras e as crianças apoiadas (i.e. a criança mentora não ser aceite para brincar pela criança apoiada, e a criança apoiada procurava outra criança mentora para ser o seu par). Assim deparámo-nos com a necessidade de gerir os sentimentos de rejeição pelas crianças mentoras que esta situação desencadeou.

A assiduidade e o período de tempo em que decorreu a formação e o modelo de apoio entre pares podem também, ter constituído um factor que contribuiu para os resultados obtidos.

Considera-se que o distanciamento a nível temporal entre a formação de mentoria (Junho/Julho) e a implementação/avaliação da mesma (Setembro), poderá ter constituído uma limitação no melhor decurso da implementação do programa, pois as crianças ausentaram-se da escola durante o período de Agosto.

Salientamos ainda a existência de poucos estudos realizados ao nível da mentoria entre-pares com crianças de 1º ciclo, implicando assim uma maior dificuldade na comparabilidade dos dados obtidos.

Conclusões Finais e Recomendações Futuras

Este artigo propôs-se identificar o impacto de um modelo de formação de mentoria aplicado em crianças de 1º ciclo, com vista a desenvolver as competências pessoais, sociais, qualidade de vida e bem-estar das mesmas, mediante um conjunto de dados de natureza qualitativa e quantitativa.

As intervenções psicomotoras realizadas ao longo das sessões podem enfatizar a mudança ao nível individual das crianças através da promoção de diversas competências. Acredita-se que o desenvolvimento das crianças é otimizado em ambientes que oferecem segurança, suportam e reforçam as competências e oferecem oportunidades de usar e generalizar as suas habilidades recém-adquiridas, aprendendo mais sobre si próprias, desenvolvendo novas formas de se relacionarem com os outros e a promover a reflexão das suas acções (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003; Pittman et al., 2003; Matos, 2005b; Department for Education and Skills, 2006; Durlak, et al., 2007; Humphrey et al., 2010).

Assim, toda a adaptação, implementação e avaliação do programa de formação de mentoria com as crianças de 1º ciclo decorreu com vista a desenvolver as competências pessoais e sociais das mesmas, bem como a qualidade de vida e o bem-estar tendo por base a actividade psicomotora. A adaptação do programa de formação de mentoria decorreu satisfatoriamente, sendo que as crianças se mostravam bastante motivadas e ansiosas para começarem a interagirem como “heróis-mentores” junto das crianças do J.I. No decorrer do processo de emparelhamento, surgiram alguns imprevistos, nomeadamente entre 2 crianças mentoras, na medida em que as crianças apoiadas procuravam outras crianças mentoras para brincar e inclusive uma das crianças apoiadas quis mesmo trocar de mentora. Estas situações desencadearam na mentora um sentimento de rejeição e de incapacidade para cumprir o seu papel. O decorrer destas situações, fez-nos repensar no ponto fundamental de todo o processo de mentoria, o emparelhamento. Assim, importa ter em atenção no futuro a forma como o emparelhamento se processa, colocando-se a questão sobre diferentes hipóteses de emparelhamento: mediante escolha mútua; pelo jovem a apoiar ou pelo jovem apoiado. Por outro lado, deve-se repensar no período de tempo ideal para a concretização deste processo de emparelhamento, colocando-se uma hipótese em que o emparelhamento poderá ser efectuado por escolha natural por parte das crianças, somente após um período de interacção livre, ou então proceder ao processo de emparelhamento logo a partir do momento inicial em que o processo de mentoria é implementado nas escolas. Uma

outra questão que se coloca centra-se na tipologia de relação de mentoria implementada junto de crianças destes grupos etários. Tendo nós optado por um modelo de apoio entre pares numa relação de um-para-um, em função das características desenvolvimentais das crianças por nós observadas, nomeadamente a percepção de rejeição e aceitação pelos pares, eventualmente um modelo de apoio entre pares feito em grupo poderá diluir este possível efeito mais negativo, bem como dirigir a intervenção mediante uma relação de mentoria a crianças mais isoladas e mais rejeitadas pelos seus pares. De facto, autores da área da mentoria têm referido que o emparelhamento é uma etapa fundamental do processo de mentoria, pois características como o género, a idade, a etnia, a raça, a cultura podem desencadear dificuldades no processo relacional presente nos modelos de mentoria e de apoio entre pares (Eby, et al., 2000; Darling, Bogat, Cavell, Murphy & Sánchez, 2006).

Deste modo, quanto maior é a consistência da relação estabelecida entre mentor/apoiado, melhor ocorre o emparelhamento, mais benefícios se retiram da relação, ao nível pessoal (aumento da auto-estima e auto-confiança), ao nível académico, e ao nível do crescimento social (Wheatley, 2006).

Outro aspecto a salientar reside na durabilidade da formação e do apoio entre pares. Na nossa opinião, consideramos que poderia ter sido vantajoso realizar a mesma formação num período de tempo mais alargado, de forma a eventualmente facilitar a assimilação dos conteúdos aprendidos ao longo das sessões.

No que respeita a relação de apoio entre as crianças de 1º ciclo junto com as crianças do J.I. ocorrida nos espaços de recreio, consideramos que a mesma deverá decorrer num período de tempo mais alargado, possivelmente ao longo de todo o ano lectivo, onde as crianças de 1º ciclo, possam estar uma vez por semana a desenvolver actividades com as crianças de J.I., com a supervisão do técnico responsável pela mentoria.

Ao nível da avaliação registada, no geral, todo o processo de mentoria, i.e. a formação e o impacto da mesma, bem como a implementação da mentoria, decorreram de forma positiva e com a obtenção de alguns ganhos para as crianças mentoras e apoiadas. No que respeita aos dados quantitativos, os resultados obtidos ao nível do bem-estar e qualidade de vida não apontam no sentido de melhorias significativas no grupo experimental, concluindo assim, que não se podem identificar benefícios na percepção de bem-estar e qualidade de vida nas crianças de 1º ciclo que foram sujeitas à formação de mentoria e apoio entre pares. Igualmente a percepção de capacidades e dificuldades não sofre melhorias sendo mesmo a

percepção de dificuldades no grupo experimental superior após a formação de mentoria e apoio entre pares.

Em conformidade à percepção das competências sociais e ajustamento escolar, verificaram-se melhorias, em particular ao nível do comportamento social preferido pelo professor e pelos colegas, porém não poderemos concluir que o mesmo se deve unicamente à participação no programa de mentoria e apoio entre pares, na medida em que o mesmo se sucedeu no grupo de controle.

Assim, espera-se que com este estudo se possa contribuir para um melhor entendimento da importância da formação de mentoria entre-pares em crianças do 1º ciclo com vista a desenvolver as competências sociais, pessoais, bem-estar e qualidade de vida com base na intervenção psicomotora.

Referencias Bibliográficas

Achenbach, T.M., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H.C. & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251-275.

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon; R. J. & Pinderhughes, E. (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social–Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 156-168.

Canha, L. N. & Neves, S. M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência: Manual Prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author.

Costa, P. A. (2008). *Observação do Comportamento Motor e Social de Crianças de 7 e 9 anos no Recreio Escolar*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de

Mestre em Desenvolvimento da Criança na Variante de Desenvolvimento Motor, pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy, S. E. & Sánchez, B. (2006). Gender, Ethnicity, Development, and Risk: Mentoring and the Consideration of Individual Differences. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 765-779.

Davies, C. & Slattery, C. (2010). *Mentoring: A Literature Review*. Sydney: Semann & Slattery.

Department for Education and Skills. (2006). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning: Key stage 2 small group activities*. Nottingham: DFES.

Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B. & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *Am Journal Community Psychol*, 39, 269-286.

Eby, L.T. & McManus, S. E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275.

Eby, L.T., McManus, S. E., Simon, S.A. & Russell, J.E.A. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1-21.

Eby, L. T., Rhodes, J. E. & Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring – A Multiple Perspectives Approach* (pp. 7-20). USA: Blackwell Publishing Ltd.

Fonseca, V. (1976). *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes – Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Goldner, L. & Maysless, O. (2009). The Quality of Mentoring Relationships and Mentoring Success. *Journal Youth Adolescence*, 38, 1339-1350.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strenghts and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

Hartley, R. (2004). *Young people and mentoring: towards a national strategy*. Sydney: The Smith Family.

Herrera, C., Sipe, C. L. & Mclanahan, W. S. (2000). *Mentoring School Age Children: Relationship Development in Community Based and School Based Programes*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 233-252.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C. & Farrell, P. (2010). New Beginnings: evaluation of a short social–emotional intervention for primary-aged children. *Educational Psychology*, 30 (5), 513-532.

Ikehara, E. & Monteiro, Y. S. (2007). *A Influencia do Brincar no Comportamento Social de Crianças de 5 e 6 anos*. Retrieved 3 de Agosto de 2011, from <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/CC33010490879A.pdf>.

Kuperminc, G. P., Thomason, J., DiMeo, M. & Broomfield-Massey, K. (2011). Cool Girls, Inc.: Promoting the Positive Development of Urban Preadolescent and Early Adolescent Girls. *Journal of Primary Prevention*, 32, 171-183.

Lebre, P., Sousa, A. & Equipa da Aventura Social (2005). *Mentoria Entre Pares: Pares Mentores no Apoio a Jovens com Deficiência ou em Situação de Risco*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Lima, J., Dourado, Q. & Rocha, S. (2004). Actividades psicomotoras no contexto escolar. *PsicopedagogiaBrasil*. Retrieved 29 de Agosto de 2011, from http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_joselma_psicomotric.htm#_ftn1.

Marinho, M. L. & Caballo V. E. (2002). Comportamento Anti-Social Infantil e seu Impacto para a Competência Social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 141-147.

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística – Com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Análise e Gestão de Informação, LDA.

Matos, M. G. (2005a). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M.G. Matos (Eds.), *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 15-16). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M. G. (2005b). Psicomotricidade, Saúde, Desenvolvimento e Competência Pessoal e Social. *A Psicomotricidade*, 6, 34-39.

Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M., Linhares, F., Simões, C., Diniz, J., Ribeiro, J., Leal, I. & Equipa do Aventura Social (2006). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Projecto Europeu Kidscreen, Relatório Português*. Retrieved 6 de Agosto de 2011, from <http://aventurasocial.com/2005/conteudos/publicacoes/Kids06.pdf>.

Merrell, K. W., Johnson, E. R., Merz, J. M. & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 27 (1), 125-137.

Mütschele, M. S. (1996). *Como desenvolver a Psicomotricidade*. São Paulo: Edições Loyola.

O'Brien, K. E., Rodopman, O. B. & Allen, T. D. (2007). Reflections on Best Practices for Formal Mentoring Programs. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring – A Multiple Perspectives Approach*. USA: Blackwell Publishing Ltd, 369-372.

Pereira, B. (2002). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B., Bruil, J., Dur, W., Power, M., Rajmil, L. & European KIDSCREEN Group (2001). *Quality of life in children and adolescents: a European Public Health Perspective*. *Soz. - Preventivmed* 46, 294-302.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erthart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. & The European KIDSCREEN Group. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3), 353-364.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 691-707.

Sipe, C. L. (2002). Mentoring Programs for Adolescents: A Research Summary. *Journal of Adolescent Health*, 31, 251–260.

The KIDSCREEN Group (2004). *Description of the KIDSCREEN-27: Health-Related Quality of Life Questionnaire for Children and Young People - Short Version*. Retrieved 6 de Agosto de 2011, from http://kidscreen.port4949.net/cms/sites/kidscreen.port4949.net/files/kidscreen-27_index_description_0907.pdf.

Tindall, J. A. (2009). Peer Helping Through mentoring. *Workbook Applying Peer Helper Skills – Peer Power Two (Third Edition)*. New York: Routledge, 313-327.

Walker, H. M. & McConnell, S. R. (1988). *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: A Social Skills Rating Scale for Teachers*. Retrieved 7 de Agosto de 2011, from <http://www.ed.utah.edu/users/robert.o'neill/sped%2052306230/PowerPointoutlineshandouts/altbehsocskills2.pdf>.

Walker, H. M. & McConnell, S. R. (1995). *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version*. Retrieved 7 de Agosto de 2011, from http://ibs.colorado.edu/cspv/infohouse/vioeval/vioevalDetails.phpdnumber=653&vio_name=vioeval.

Warnick, E. M., Bracken, M. B. & Kasl, S. (2008). Screening Efficiency of the Child Behavior Checklist and Strengths and Difficulties Questionnaire: A Systematic Review. *Child and Adolescent Mental Health*, 13 (3), 140-147.

Wheatley, M. (2006). *Be A Mentor Program - Training Guide for Volunteer Mentors*. Fremont, CA: Be A Mentor, Inc.

Youth in mind (2009). *SDQ - Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*. Retrieved 7 de Agosto de 2011, from <http://www.sdqinfo.org/>.

Anexos Artigo I

Planeamentos das sessões

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
“O jogo da verdade”	20 min.	As crianças terão que dizer 3 afirmações a seu respeito, sendo uma delas falsa. As restantes terão de adivinhar, qual das afirmações é a falsa.	Promover o conhecimento entre os elementos do grupo.	
“Hércules – O Herói”	15 min.	Visualização de um excerto do filme “O Hércules” e um debate de ideias sobre o conceito e qualidades de “mentor”.	Dar a conhecer às crianças o conceito e as qualidades de um “mentor”, de uma forma simples e divertida.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Videos
“A mascote”	45 min.	As crianças terão de construir uma mascote em conjunto, com material reciclável, e terão de criar um lema de união	Criar uma figura que represente a imagem do grupo como mentores, despertando a criatividade e coesão grupal.	<ul style="list-style-type: none"> • Jornais • Garrafas de água • Copos de iogurte • Tintas • Caixas de cartão • Fita cola
Reflexão Final	10 min.	Em roda, as crianças pronunciam quais as ideias principais que retiraram da sessão.	Apreciação global da opinião do grupo, bem como recordar o experienciado ao longo da sessão através de um resumo de ideias	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"Salada de fruta"	15 min.	Forma-se uma roda, e escolhe-se uma criança que ficará no meio da roda encarregada de coordenar o jogo. Quando ela apontar para alguém e disser banana, o jogador deverá dizer o seu nome, quando disser maçã, deverá dizer o nome do jogador da sua direita e quando disser laranja o nome do jogador da sua esquerda, e quando disser Salada de Fruta, todos terão de trocar de lugar. Quando alguém se engana, troca com a pessoa que está no meio da roda.	Aquecimento, memória, atenção, lateralidade	
"O Meu Herói"	20 min.	- É pedido às crianças que escolham o seu herói favorito, com o qual mais se identificam e o representem através da mímica para os seus colegas, tendo estes que adivinhar quem é que está a ser representado. - Questionar ao grupo o motivo das suas escolhas.	Exteriorizar características pessoais, que podem contribuir para a função do "herói mentor"; comunicação não verbal; criatividade; expressividade	
"As qualidades de um Herói"	15 min.	Definir, quais as qualidades das crianças como "heróis mentores", e escrever numa silhueta desenhada em papel de cenário	Consciencialização das características globais do grupo como futuras crianças mentoras	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de cenário; • Marcadores

Reflexão Final	20 min.	Em roda, as crianças reflectem sobre a importância da ajuda deles no crescimento e aprendizagem das crianças do J. I.	Reforçar a ideia da tarefa que os jovens vão ter de realizar com as crianças de J.I.	
“As tartarugas”	20 min.	Formam-se dois grupos com 5 elementos cada, de seguida, colocam-se frente a frente e são cobertos com 2 lençóis, formando carapaças de tartarugas. O jogo termina assim que uma das equipas consiga retirar a “carapaça” à equipa adversária.	Finalizar a sessão de uma forma divertida através da expressão motora, elaboração de equipas, envolvendo estratégias e trabalho em equipa, noção espacial	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Lençóis

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"O meu sonho"	15 min.	Sentados em roda, as crianças dizem qual o seu maior sonho e o que acham que tem de fazer para o conseguir atingir, ou seja, quais são os pequenos passos que têm de dar até o alcançar.	As crianças expõem ao grupo as suas idealizações futuras a nível profissional ou pessoal, fazendo com que reflectam sobre todos as etapas que têm de percorrer para o alcançar.	
"Os meus passos"	25 min.	As crianças têm de escrever em pés quais os passos que têm de dar para atingirem o sonho que referiram na actividade anterior. Consoante o número de pés que escreverem recebem peças de um puzzle.	Reflectirem em todas as etapas necessárias para atingirem as suas metas, exteriorizarem objectivos a concretizar, expor vontades e desejos	<ul style="list-style-type: none"> • Pés em papel
"Quem sou eu?"	15 min.	O grupo junta todas as peças que conseguiram arrecadar e tentam descobrir qual a imagem associada.	Trabalho de equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Peças de um puzzle
Reflexão Final	20 min.	Balanço global da sessão através de uma conversa final, onde se expõem ideias, novas actividades, e se define os aspectos positivos e negativos da sessão. Conversa introdutória sobre a próxima sessão, onde estarão presentes as crianças do J.I, com as quais eles têm de trabalhar.	Relembrar os conteúdos apreendidos na sessão, expor opiniões, propor actividades para desenvolver futuramente	

“Embaraçados”	15 min.	O grupo dispõem-se numa roda, tendo de dar as mãos aos seus colegas do lado. Ao sinal da monitora, eles terão de trocar de lugar, ficando todos misturados, de seguida têm de permanecer no lugar e tentar dar as mãos aos respectivos pares iniciais. O jogo termina assim que a roda estiver construída novamente.	Permite às crianças desenvolverem as seguintes competências: cooperação entre pares, noção corporal, contacto físico apropriado (toque e aproximação corporal), definição de estratégias para a resolução de problemas	
----------------------	---------	--	--	--

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
Conversa inicial	15 min.	Em roda, uma criança de 1º ciclo, expõe e explica o programa de sessões "Entre-amigos" às crianças de J.I. De seguida cada uma das crianças de 1º ciclo diz o seu nome e a sua idade, por sua vez, as crianças de J.I. realizam a mesma apresentação.	Apresentação do programa "Entre-Amigos", promover o conhecimento entre os elementos do grupo entre as crianças mentoras e as crianças de J.I.	
"A Bolha"	15 min.	Formam-se 2 grupos com 10 participantes cada um. Cada grupo formará uma roda de mãos dadas e um dos seus elementos ficará no centro da roda. A roda será uma bolha protectora do participante que está no centro. Ele deverá caminhar, dançar ou o que quiser fazer com os olhos fechados ou abertos, a opção é do participante. A bolha deverá mover-se de acordo com os passos do participante que está no meio, de forma a que ele não choque contra nada. Quando o participante que está no centro considerar que não quer continuar, senta-se no chão e entra outro para o seu lugar.	Consolidação grupal, cooperação, desenvolvimento da confiança, noção espaciotemporal, equilíbrio, noção corporal.	

“Entrevistar o meu par”	25 min.	<p>Numa roda, é explicado às crianças de J.I que irão ter um “herói mentor”, que lhes vai fornecer apoio nos recreios, ensinar jogos, explicar como são os procedimentos escolares no 1º ciclo, entre outras coisas. De seguida, é feita a selecção de pares através de uma entrevista. Um a um, as crianças de 1º ciclo vão chamando uma criança de J.I. para entrevistar, sendo assim, formados os pares.</p>	<p>Integrar as crianças de J.I na formação Entre Amigos, selecção dos pares.</p>	
“As Formigas”	20 min.	<p>O grupo, ao som da música, desloca-se pela sala como se fossem formigas (passos rápidos), mas sem esbarrarem em ninguém. Quando a música pára, as formigas têm de se agrupar segundo o número que a monitora disser (2, 4, 6, 8...).</p> <p>Variante:</p> <p>As formigas têm ímans em distintas partes do corpo; quando a música pára, elas encontram um par e têm de se colar a ele. Existem ímans na cabeça, nas costas, nos joelhos, na barriga, nos braços, nos pés.</p>	<p>Noção corporal, contacto físico, associação de números, cooperação entre pares, atenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rádio • CD
Reflexão Final	15 min.	<p>Reflexão global da sessão, exposição de ideias e esclarecimento de dúvidas acerca do funcionamento dos pares.</p>	<p>Relembrar das actividades experiencias, trocar ideias, expor dúvidas.</p>	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"Mensagens sem palavras"	20 min.	Formam-se duas equipas com o mesmo número de participantes e colocam-se separadas por cerca de 10 metros. Escolhe-se um participante para ficar o líder do jogo e coloca-se no meio das equipas. Um jogador de cada equipa vai ter com o líder para receber uma palavra. Esta pode ser transmitida por mímica, sem emitir qualquer som, ou pode mexer a boca sem falar, ou fazer um desenho no ar com o dedo. O jogador que adivinhar a palavra é o próximo a ir buscar a palavra seguinte. Ganha a equipa que conseguir adivinhar mais palavras.	Comunicação não-verbal, expressividade, criatividade	
"Jogo dos sentimentos"	15 min.	Cada uma das crianças retira uma situação e lê-a em voz alta para os colegas ouvirem. Seguidamente têm de referir qual o sentimento que a situação desencadeia (envergonhado, medo, triste, impaciente, pensativo, tímido, brincalhão, ciumento, amigo).	Reconhecer sentimentos em situações de vida diária, em si e nos outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Papéis com situações de vida diária que envolvem sentimentos.
"As expressões"	15 min.	Cada criança retira de um saco uma expressão (muito zangado, falar muito rápido, irritado, alegre) e de seguida, dois a dois, têm de manter um diálogo respeitando os papéis que retiraram. Os	Proporcionar diferentes formas de comunicação, distinguir e diferenciar as diferentes formas de comunicar,	<ul style="list-style-type: none"> • Papéis com expressões; • Saco

		colegas têm de adivinhar qual a expressão a ser representada por cada criança.	reconhecer no outro e em si próprio as expressões	
“Quem sou eu?”	15 min.	Em roda, cada um dos elementos tem uma personagem colada na testa, os outros elementos vão dar pistas, através da mímica, e a criança terá de adivinhar quem é a personagem que tem escrita na testa.	Comunicação não-verbal, utilização de estratégias, tomada de consciência do corpo e das suas potencialidades em termos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Post-it; • Canetas
“Apanha Ratos”	15 min.	Jogo escolhido pelas crianças de 1º ciclo para ensinarem às crianças de J.I. O objectivo consiste uma pessoa apanhar o máximo de jogadores, de forma a que todos tenham a oportunidade de “ser apanhar”. A pessoa só é considerada apanhada se lhe conseguirem tirar o rabo do rato.	Dar a oportunidade de as crianças poderem dinamizar uma actividade com as crianças de J.I.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenços
Reflexão Final	10 min.	As crianças debatem sobre as ideias principais da sessão. Escreverem sobre o que aprenderam em folhas dadas pela monitora.	Relembrar das actividades experiencias, trocar ideias, expor dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas A4; • Canetas

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"As Famílias"	15 min.	É dado a cada um dos elementos um cartão com o nome de um animal e é pedido para não o revelarem em voz alta. Depois, os elementos são espalhados pelo ginásio e ao sinal da monitora eles começam a emitir os sons dos animais e têm que se agrupar aos elementos com o mesmo som ou com os mesmos movimentos.	Aquecimento, associação de grupos, desenvolvimento da discriminação auditiva, socialização, desenvolver a iniciativa e a expressão oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com nomes de animais.
"Chuva de ideias"	20 min.	Em roda, é questionado ao grupo o que eles entendem por "Ser positivo" e "Ser deixado de fora". Durante um tempo, permitimos que cada um opine sobre os conceitos, e quando eles não tiverem mais nada para referir, é-lhes dito o verdadeiro significado exemplificando com situações práticas da vida diária.	Definir termos, fazer um levantamento sobre as ideias que as crianças têm sobre os conceitos em causa, explorar situações de vida.	
"Olha quem fala"	15 min.	É pedido a um das crianças que se retire da sala, explicando que eles têm de representar diferentes situações "estar atento, distraído, todos a conversar, fazer perguntas". Quando o colega regressa, inicia o seu discurso, podendo contar uma história, e os restantes têm que encenar uma	Tomar consciência da importância de ouvir os outros e das atitudes demonstrativas desse interesse; Identificar comentários, tipos de comunicação, desrespeitadores	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"Conversa inicial"	10 min.	Numa pequena conversa inicial, abordar as crianças sobre como está a correr o trabalho com as crianças de J.I.	Partilhar as experiências e os jogos realizados com as crianças de J.I	
"Palavras e troféus"	30 min.	Cada membro do grupo terá de fazer um troféu e entregar a um dos seus companheiros. Esse prémio deverá reflectir alguma característica especial ou positiva da pessoa em questão.	Reconhecimento de características nos outros; abordar a questão da importância das escolhas	<ul style="list-style-type: none"> • Plasticina de várias cores
"Os elogios"	20 min.	Inclinar um arco contra uma parede e cada criança terá que lançar uma bola de modo a que esta entre dentro do arco. Se acertar o jovem terá de dizer algo positivo sobre ele. Se falhar terá de dizer algo positivo sobre um colega à sua escolha.	Aumentar a capacidade das crianças aceitarem elogios e de os dar também, comunicar sentimentos aos outros usando símbolos, e aumentar a auto-estima recebendo comentários positivos dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Bola • Arco

<p>“Percurso às cegas”</p>	<p>20 min.</p>	<p>Divide-se o grupo em pares, um dos elementos venda os olhos. A criança que está sem a venda terá de guiar o seu colega com os olhos tapados pelo percurso de obstáculos. Só podem ser guiados através da linguagem verbal, ou seja das direcções ditas verbalmente pelo seu colega, não é permitido o toque físico.</p>	<p>Aprender a confiar nos outros, dar boas informações aos outros, desenvolver competências de comunicação, dar direcções correctamente e partilhar as responsabilidades com os outros, noções de lateralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vendas
<p>Reflexão Final</p>	<p>10 min.</p>	<p>As crianças debatem sobre as ideias principais da sessão através de questões colocadas pela monitora.</p>	<p>Relembrar das actividades experienciadas , trocar ideias e reflectir sobre as mesmas, expor dúvidas.</p>	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"Conversa inicial"	15 min.	Numa pequena conversa inicial, abordar as crianças sobre como está a correr o trabalho com as crianças de J. I.	Partilhar as experiências e os jogos realizados com as crianças de J.I	
"Esculturas Humanas"	25 min.	O grupo deve formar um círculo e um dos participantes ocupa o meio, este será o "molde" que os restantes vão moldar. Todos juntos têm de colocar o jovem numa posição que o represente. Depois de terminado devem explicar o porquê da posição.	Permitir às crianças, conhecer a forma como são vistos pelos colegas e levá-los a compararem a percepção dos outros com a visão deles próprios.	
"Espelho"	15 min.	Cada membro do grupo deverá ter uma folha de papel, onde irá escrever o seu nome no topo. De seguida essa mesma folha é colada nas costas e os outros elementos, terão de escrever palavras ou frases que representem o modo como vêem os seus respectivos colegas.	Descobrir o que os colegas pensam uns dos outros, dar elogios, expressar sentimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas A4 • Marcadores • Fita-cola
"Lançamento da bola"	15 min.	É dado ao grupo um lençol, no qual todos terão de agarrar. No seu meio é colocada uma bola. Esta tem de ser lançada e não poderá cair ao chão.	Proporcionar trabalho em equipa, organização espacial, cooperação, utilização de estratégias.	<ul style="list-style-type: none"> • Bola • Lençol

<p>“Os Robots descontrolados”</p>	<p>10 min.</p>	<p>Jogo explicado e dinamizado pelos jovens para realizarem com as crianças de J.I. “Existe um fabricante de robots, ele prepara-os e liga-os num botão, e os robots fingem que estão descontrolados, e o fabricante vai ter de os desligar. Quando um robot é apanhado pelo fabricante ele tem de dizer “1,2,3 desliga”, e ele desliga-se, podendo voltar a ligar-se quando um outro robot lhe tocar e disser “1,2,3 liga”.</p>	<p>Adequar a explicação de regras e demonstração de um jogo para as crianças de J.I., ter a oportunidade de liderança e controle da sessão</p>	
<p>Reflexão Final</p>	<p>10 min.</p>	<p>As crianças reflectem sobre as ideias principais das actividades realizadas durante a sessão.</p>	<p>Relembrar das actividades experiências, trocar ideias, expor dúvidas.</p>	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
"Conversa inicial"	15 min.	Numa pequena conversa inicial, abordar as crianças sobre como está a decorrer o trabalho com as crianças de J.I.	Partilhar as experiências e os jogos realizados com as crianças de J.I	
"Trabalho de equipa"	15 min.	Seleccionar diferentes elementos do grupo para ter diferentes danos. Os elementos podem ser: surdos, cegos, podem ter braços ou pernas magoadas, podem estar deitados no chão e podem, também, não ter nada. Depois de estarem todos separados, terão de se guiar uns aos outros para que no final permaneçam todos no mesmo lugar.	Construir confiança e aprender a trabalhar em equipa numa situação em que as capacidades e necessidades das pessoas são diferentes	<ul style="list-style-type: none"> • Vendas
"Congelar"	15 min.	Uma criança coloca-se em pé de frente para os restantes colegas, e começa a contar uma história. Enquanto isso, os colegas observam. Quando um destes achar que deve entrar na história, diz "congela" e continua a história.	Tomada de decisão, imaginação, atenção	
"Robots descontrolados"	15 min.	Jogo dinamizado pelas crianças de 1º ciclo	Aumentar a auto-confiança, aumentar o poder de liderança e aumentar a responsabilidade	

“Os meus jogos”	20 min.	Cada elemento do grupo tem de pensar num jogo para apresentar às crianças de J.I, para a última sessão	Aumentar a auto-confiança, respeitar as diferentes opções de jogos	
Reflexão Final	10 min.	As crianças debatem sobre as ideias principais da sessão.	Relembrar das actividades experiencias, trocar ideias, expor dúvidas.	

Actividade	Tempo	Descrição da Actividade	Objectivos	Material
Livre	Ilimitado	Realização de várias actividades de acordo com a vontade de cada criança mentora e da sua criança apoiada.	Observar toda a interacção das crianças durante os jogos	<ul style="list-style-type: none">• Rádio• Cd's• Corda de saltar• Papel• Canetas• Bola

Anexo Artigo II

Declaração de Consentimento Informado

Entre Amigos - Promoção do desenvolvimento pessoal e social em crianças do 1º ciclo.

No âmbito das actividades da C.A.F irá ser realizado durante o mês de Junho e Julho de 2011, uma actividade designada “Entre Amigos”, onde se pretende realizar com o seu educando um conjunto de sessões em que serão propostos jogos que visam desenvolver competências pessoais e sociais.

Esta acção é realizada no âmbito de um trabalho de investigação, por parte da técnica Andreia Luís, convista à conclusão do Mestrado em Reabilitação Psicomotora.

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que a mesma será incluída.

Consinto que sejam realizadas imagens (fotos/vídeos) das actividades inseridas nesta acção.

Data: ___/___/_____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Questionário ao “Herói-Mentor”

Nome: _____

Idade: _____

1- Gostaste de ser um Herói-Mentor? Porquê?

2- O que mais gostaste de aprender ao longo das sessões?

3- Como te sentiste em poderes ajudar outras crianças?

4- Gostarias de repetir a experiência? Porquê?

Relatórios das Sessões

Relatório da sessão 1

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 9 crianças

A sessão teve como enfoque a apresentação do desenvolvimento do programa “Entre Amigos”, bem como dar a conhecer ao grupo os objectivos do mesmo, dando ênfase ao conceito de “mentor”.

As crianças sentaram-se em círculo, e dada a ordem da monitora, deu-se início ao “jogo da verdade”, onde as crianças tinham de expor 3 afirmações sobre elas próprias, sendo uma delas falsa, o restante grupo tinha de adivinhar qual era a afirmação incorrecta. Este jogo teve como objectivo principal iniciar a sessão de uma forma informal, e lúdica, permitindo saber o quanto é que as crianças se conheciam umas às outras. As afirmações que as crianças escolheram foram relativamente fáceis, pois os restantes elementos adivinharam logo qual era a afirmação intrusa.

Terminado o jogo, deu-se início à segunda actividade, a visualização de um excerto do filme “O Hércules”, onde se abordava de uma forma precisa e simples o conceito de mentor. As crianças tiveram a oportunidade de reforçar as ideias do filme com palavras-chave e fundamentais para integrarem o conceito de “herói” e mentor. As palavras escolhidas para definir o conceito de “ser mentor é...” foram as seguintes: “ser amigo”, “alguém que é especial”, “ajudar outra pessoa”, “alguém que cuida e protege”, “ser como o Hércules, um herói!”, “ser confiável” e “ter bom coração”.



Assim que o grupo compreendeu o objectivo da sessão, procedeu-se à construção de uma mascote. As crianças decidiram construir, com os materiais recicláveis, uma doninha com uma cabeça de cavalo e uma cauda de lince, com direito a uma medalha. Construíram também um chapéu para colocar na cabeça do cavalo. Esta actividade promoveu o desenvolvimento da

criatividade, a discussão de ideias, bem como a coesão grupal. É de salientar que as crianças estavam bastante entusiasmados e motivados com a criação do novo herói, pelo facto de ele ser composto pelos seus animais favoritos. Foi interessante observar como elas discutiam os seus pensamentos e interagem entre si, respeitavam as ideias umas das outras, e quando não concordavam com algo diziam e opinavam sobre o mesmo. O grupo dividiu-se em três. Um grupo ficou responsável por pintar o corpo da doninha, o segundo grupo ficou responsável pela construção da cabeça do cavalo, das patas para a doninha, da medalha e do chapéu, e o terceiro grupo ficou responsável pela composição de um lema para a mascote, sendo ele o seguinte: *“Quem acha que é giro ajudar os mais pequenos bate palmas, bate o pé, e diz olé. Os animais são fantásticos, fomos nós que o criámos para os mais pequenos animar!”*

No final da sessão, discutimos numa breve reflexão, sobre as palavras-chave que era necessário reter para se ser um bom “herói mentor”.

O comportamento global das crianças foi positivo, na medida em que estiveram interessadas e motivadas em apreender o novo conceito, mentor, bem como, compreenderam a sua importância como mediador na evolução e crescimento de outros indivíduos, ou seja, com a visualização do excerto do filme do Hércules, as crianças perceberam a ideia de um herói como sendo um mentor, pois ajuda outras pessoas, é amigo, é confiável e tem bom coração, sendo esta última característica a mais importante para eles. Assim, nesta perspectiva, as crianças compreenderam que ser mentor é ser-se um “herói” para outra pessoa.

Relatório da sessão 2

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 7 crianças

Deu-se início à sessão com uma pequena conversa com o objectivo de relembrar as crianças da sessão anterior, tendo logo sequência a primeira actividade que consistiu numa dinâmica de grupo a “Salada de fruta”. Nesta actividade as crianças estavam bastante motivadas, e interessadas em não falhar o nome da pessoa que se encontrava ao seu lado. Todas as crianças tiveram a oportunidade de ir até ao centro da roda e ser o líder da actividade. Esta actividade apelava à capacidade de memorização das crianças, bem como a lateralidade, pois tinham de efectuar associações, nomeadamente o fruto à esquerda ou à direita e recordarem-se do nome da pessoa respectivamente.



Logo de seguida, realizou-se uma actividade de expressão dramática, onde as crianças tinham de representar um herói, e tinham de explicar qual o motivo da escolha. Todo o grupo representou um herói e quando referiu o motivo da sua escolha, as respostas mais ouvidas eram “porque é o mais forte”, “porque tem mais poderes”, “porque é a que tem o poder da beleza”, ou seja, os jovens escolhiam os heróis pelos seus poderes físicos e não tanto pela sua aparência. Os heróis mais escolhidos foram: “Hércules” – “porque é forte e tem bom coração”; “Deusa Afrodite” – “porque é a mais bela” e o “Homem-Aranha” - “porque tem muitos poderes e ajuda muitas pessoas”. As crianças nesta actividade puderam expressar os seus sentimentos mais intrínsecos através da expressão corporal, fortalecendo de certa maneira a sua auto-estima, experimentaram novas descobertas, e construíram relações de confiança consigo mesmo e com os outros.



A terceira actividade desenvolvida focou-se nas qualidades que um “herói mentor” precisava de ter, e neste prosseguimento, foi desenhada a silhueta de um dos elementos do grupo em papel de cenário. Algumas das qualidades que as crianças



referiram e escreveram foram as seguintes: “ser amigo”, “ter bom coração”, “ajudar os outros”, “ser corajoso”, “ser criativo”, “não ter medo”, “ser carinhoso”, “ser forte”, “ter atenção ao perigo”, “ser feliz”, “inteligente”, “saber conversar”, “ser bondoso”, “ter força de vontade”, “ser paciente”, “saber muitos jogos” e “ser responsável”. As crianças mostraram

que sabem que têm de ter uma maior responsabilidade e especial atenção com as crianças mais novas. Ao desenharem a silhueta, as crianças projectam as suas ideias, as suas perspectivas sobre o que representa um “herói mentor”, no fundo, sobre o que os representa como futuros mentores.

Como reflexão final, foi dada a ênfase da importância que as crianças irão ter no crescimento e na aprendizagem das crianças de J.I. Durante a conversa, as crianças questionaram quando é que iam ter a oportunidade de poder interagir com as crianças de J.I., mostrando assim, ansiedade para começarem a colocar em prática o que já aprenderam, estavam ansiosas para poderem vivenciar a primeira experiência de mentoria.

Para terminar a sessão foi dinamizado o jogo de expressão motora “As tartarugas”, sendo uma forma lúdica de finalizar a sessão. As crianças tiveram de executar estratégias para serem as mais rápidas a conseguirem retirar a “carapaça” do adversário, e por sua vez, defenderem a sua “carapaça”,



experienciaram também a oportunidade de criarem equipas. Ao dividirem os elementos do grupo, foi possível observar, que as raparigas ficaram todas juntas à excepção de um elemento, o qual elas consideram “a mais fraca” e como tal, ela ficou no grupo dos rapazes. O outro grupo ficou constituído com os rapazes. Evidenciou-se nesta actividade a divisão de grupos por género, as raparigas ficam com as raparigas e os rapazes com os rapazes e tentam assim, definir qual é o grupo dominador.

Uma vez mais, o comportamento global das crianças foi positivo, na medida em que elas estiveram empenhadas em deter toda a informação que lhes era transmitida, bem como realizaram todas as actividades que lhes foram propostas durante a sessão, pois sabem que irão ser os “heróis mentores” de outras crianças e que vão poder torná-las em futuros “heróis mentores” também.

Relatório da sessão 3

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 5 crianças

Deu-se início à sessão com uma pequena conversa com o objectivo de relembrar às crianças a sessão anterior, e averiguar se existia alguma dúvida sobre o vivenciado, tendo logo sequência a primeira actividade que consistiu numa dinâmica de grupo onde se procurava saber quais os sonhos profissionais de cada um dos participantes. De seguida, foi atribuído uma folha com três pés, simbolizando os passos ou as etapas que cada criança tinha de realizar para conseguir alcançar o seu

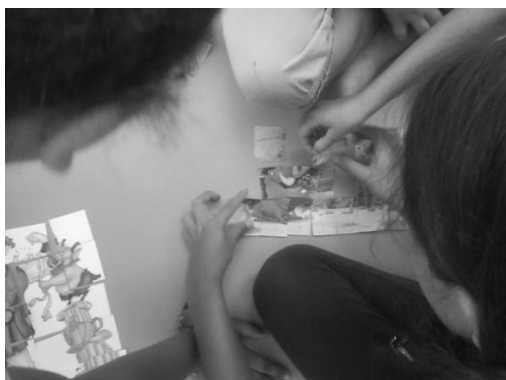
sonho, caso precisassem de mais, eram-lhe dados os pés que elas pedissem. De acordo com a **Evelina** para ela ser actriz teria de: “Aprender, estudar, tirar o curso de teatro, concentrar antes de fazer os actos, decorar textos, treinar expressões faciais, estagiar, fazer muitas apresentações aos júris, e chegar lá com coragem e confiança”; a



Luana desejava ser estilista e para tal, ela teria de “estudar, fazer um curso profissional de estilismo, ser super famosa na área do estilismo, fazer roupa confortável para as minhas modelos, e ser boa patroa”; para a **Sofia** para ser actriz ela teria de “estudar e aprender, estagiar na área, decorar textos, treinar expressões faciais e a voz, e concentração para chegar lá”; para a **Margarida** para conseguir ser veterinária tinha de “estudar animais, saber coisas sobre eles, estagiar e ver como fazer, cuidar, e chegar lá”; e por último, para a **Catarina** para ser cabeleireira teria de “estudar coisas sobre cabeleireiros, ir para a faculdade para saber mais coisas, estagiar para ganhar experiência, ter o meu próprio salão.” Assim, desta actividade, pode-se concluir que todas as crianças têm consciência da importância de estudar para conseguirem chegar até ao topo dos seus “sonhos”, sabem que têm de se preparar para um futuro próximo. Nesta actividade as crianças expuseram em papel os seus desejos internos, os seus sonhos futuros, e foi interessante reparar que a Evelina estava a competir com a Luana, no sentido de querer ter mais “pés”. Como tal, ela

esforçava-se para conseguir repartir bem todas as etapas que tinha de completar na sua jornada.

A terceira actividade consistiu num seguimento da actividade anterior, na medida em que, de acordo com o número de “pés” que as crianças tinham, era lhes dado peças de um puzzle que elas teriam de completar em grupo. Esta actividade tinha como objectivo proporcionar às crianças um momento em grupo, onde elas pudessem partilhar as suas peças adquiridas e juntas construírem um puzzle. Durante a actividade elas partilhavam ideias e tentavam ver as peças que tinham semelhantes que pudessem associar para completar mais rapidamente o puzzle. Como lhes foram dadas as peças de dois puzzles, elas tiveram de se dividir em dois grupos, e cada um dos grupos ficou responsável pela elaboração de cada um dos puzzles.



Completada a tarefa, as crianças pediram para fazer um jogo, tendo uma delas dito que sabia muitos jogos e por isso era ela que iria dirigir o jogo. Assim, o jogo escolhido por ela foi a “apanhada escondida”, tendo feito de seguida a explicação do mesmo. Antes de iniciarem o jogo, escolheram a jovem que ia apanhar através de um outro jogo denominado “zerinho ou um”. Foi interessante serem elas a terem a iniciativa de criarem um momento só delas, onde pudessem exprimir as suas vontades, como foi da vontade de todas a realização do jogo, a monitora não se opôs e o mesmo foi dinamizado.

Antes de terminar a sessão realizou-se a reflexão final, onde as jovens tiveram a oportunidade de escrever o que elas aprenderam ao longo da sessão e como tal, as suas respostas foram: “Hoje aprendi que a vida é feita de passos e que para se realizar um sonho é preciso seguir os passos. (reflexão da Sofia)”; “Aprendi que para ter uma profissão tenho que dar passos na minha vida.” (reflexão da Luana); “Hoje aprendi que para ser actriz preciso de dar passos e aprendi sobre os sonhos dos meus colegas.” (reflexão da Evelina); “Hoje aprendi os passos para chegar ao meu sonho.” (reflexão da Catarina); “Hoje aprendi jogos, aprendi os passos que tenho de dar para chegar ao meu sonho e aprendi sobre os sonhos dos outros colegas.” (reflexão da Margarida.). Todas estas reflexões têm em comum o “preciso de dar passos”, evidencia que existe a interiorização que é necessário experienciar, realizar algo para se atingir um objectivo. Existem fases na vida que temos de saber descodificar, no fundo, as crianças absorveram a informação que lhes foi fornecida, agora o próximo passo é colocá-la em acção.

Para finalizar a sessão foi realizada uma actividade de expressão motora “Os Entrelaçados”. Consistiu numa actividade dinâmica para proporcionar um desfecho da sessão agradável e motivante às crianças.



Relativamente ao comportamento global é de referir que houve um pouco de dificuldade em identificar quais os “sonhos” que cada um tinha. Uma das crianças referiu “acho que não tenho nada que queira fazer”. Outras começaram a pensar mas mantiveram o silêncio, este tipo de atitude revela constrangimento, nomeadamente quando as questões são colocadas sobre o nosso “eu”. É difícil para as crianças saberem o que é que realmente gostam e o que é verdadeiramente importante para elas, dado que nesta idade tudo é importante.

No que respeita à tarefa proposta pelo grupo, foi de notar que a Luana possui uma posição de liderança, na medida em que consegue dominar o grupo e submetê-los aos jogos que ela mesma decide e de acordo com as suas regras.

Em suma, o grupo é unido, revelam interesses mútuos, com um forte espírito de equipa, todos os presentes estavam interessados em partilhar informação, em participar nas actividades e mais criativo ainda, propor as próprias actividades. Acima de tudo, sente-se uma responsabilidade pelos participantes mais assíduos, na medida em que sabem que irão trabalhar com crianças mais jovens, e portanto, mostram-se interessados em aprender mais sobre eles próprios para depois poderem passar a sua própria experiência a outros.



Relatório da sessão 4

Local: Auditório da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 16 crianças

Deu-se início à sessão com uma pequena conversa com o objectivo de integrar as crianças de J.I no grupo, seguindo-se uma apresentação individual de cada um, para que cada elemento se pudesse apresentar, referindo o nome e a idade. Feitas as apresentações, seguiu-se a primeira actividade da sessão, denominada “A Bolha”. Nesta actividade os grupos foram divididos em dois grupos em que cada um deles tinha 4 crianças de 1º ciclo e 4 crianças de J.I. Todos os elementos estavam bastante animados, riam imenso, e achavam bastante divertido quando o colega que estava no meio circulava de olhos fechados e por qualquer motivo abria os olhos. Foi interessante observar que os elementos que faziam a roda tinham o cuidado que o elemento que estava no centro da roda não saísse da mesma, assim, deslocavam-se pelo auditório com imensa velocidade, de forma a acompanhá-lo, mas por vezes a roda desfazia-se e eles sentavam-se no chão e começavam-se a rir. É de referir que todas as crianças quiseram experienciar a actividade de olhos fechados, desafiando os seus medos e inseguranças.

A segunda actividade correspondeu à “Entrevista”. Resumiu-se em uma das crianças de 1º ciclo chamar uma criança de J.I e fazer-lhe um questionário. As perguntas mais ouvidas foram: “O que é que gostas de brincar?”, “Qual é o teu jogo preferido?”, “Gostas de um super-herói? Do tipo qual?”, “Querias ser um super-herói? Qual?”, “Qual é o teu animal preferido?”, “Qual o teu comer preferido?”, “Qual é a tua brincadeira favorita?”, “Gostas de presentes?”. À medida que os pares iam sendo feitos, o barulho ia aumentando na plateia, uma vez que a dupla mentor/criança apoiada quando regressavam ao lugar, sentavam-se juntos e começavam a conversar. É interessante referir que durante a entrevista, as crianças estavam envergonhadas e mal mantinham o contacto visual, mas assim que regressavam à aos seus lugares elas descontraíam e interagiam com o seu par.

Assim que todos os pares estavam formados, procedeu-se à terceira actividade “As formigas”. Nesta dinâmica de grupo, as crianças tinham de circular pela sala ao som da música, assim que esta parasse, a monitora referia um número e os elementos

do grupo teriam que se agrupar de acordo com mesmo. O que mais se ouvia durante o jogo era as crianças a chamarem umas pelas outras para formarem os grupos, outras quando era para andar a correr andavam a fazê-lo de mãos dadas, uma estratégia delas para formarem os grupos mais rapidamente. Foi interessante observar as estratégias que elas mantiveram mal a actividade teve inicio. As crianças conseguiram ter uma capacidade de projecção do que ouviram da explicação do jogo e de adaptação prática ao mesmo. Conseguem sequenciar um pensamento rápido a respeito do melhor funcionamento, e um dos estratagemas foi deslocarem-se perto um dos outros para conseguirem formar grupos mais rapidamente.

Terminado o jogo, procedeu-se ao inicio da reflexão final. Nesta foi questionado às crianças se estavam satisfeitos com os seus padrinhos e madrinhas, e houve uma das crianças, a Margarida que referiu que não queria a Catarina como sua madrinha mas sim o David para padrinho. Como houve consenso entre todos e ninguém se opôs à troca, a mesma foi realizada. O motivo da sua troca seguiu-se pela explicação que Margarida gostava de jogar à bola e portanto, ficava mais feliz em ter alguém que nos recreios jogasse com ela à bola. Nota-se que as crianças gostam de se associar com pessoas que tenham os mesmos interesses, e não tanto por géneros. No seguimento da conversa, um dos jovens lembrou-se que iria ter de faltar e nesses dias não poderia estar com o seu afilhado, e assim, mostrou a preocupação de com quem é que o seu afilhado ficaria durante os recreios caso ele tivesse alguma necessidade. Assim, foi seleccionado um segundo padrinho mentor para cada criança caso os “principais padrinhos” não estivessem presentes. É de notar a preocupação que as crianças evidenciaram em respeito aos seus afilhados, na medida em que “se eu faltar, sei que alguém ocupará o meu lugar, e assim, não deixo o meu afilhado sozinho”.

Podemos dizer que estamos perante pequenas crianças com um grande sentido de responsabilidade.

Relatório da sessão 5

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 6 crianças

Deu-se início à sessão com um pequeno diálogo inicial, com o objectivo de relembrar às crianças a sessão anterior e de obter informações sobre as actividades realizadas com as crianças de J.I. durante os recreios, sendo realizado logo de seguida a primeira actividade que consistiu numa dinâmica de grupo onde se procurava explorar as diferentes formas de comunicar sem utilizar as palavras. Todas as crianças optaram por utilizar a mímica como forma de expressão corporal para comunicar com os colegas e avançar no jogo. Este tipo de actividade permitiu às crianças explorarem a sua expressividade, e falarem através dos seus movimentos.

Na segunda actividade foi abordado o reconhecimento de diferentes sentimentos em situações de vida diferentes (alegre, triste, arrependido, amado, distraído, tímido, envergonhado, medo, zangado, pensativo). Não existiu qualquer dúvida no reconhecimento do sentimento, e nem na representação do mesmo. Todas as crianças conseguiram exteriorizar o sentimento que era pedido para representar. É relevante também, que não existe qualquer dúvida em reconhecer no outro o sentimento exposto. Assim, as crianças mostraram ter consciência dos sentimentos que às vezes proporcionam nos outros.

Seguidamente realizou-se o “Jogo das Expressões”, na medida em que cada criança teria de desenvolver um diálogo de acordo com as seguintes expressões: “Falar muito rápido”, “Falar com medo”, “Falar irritado”, “Falar com muita alegria”, “Falar envergonhado”, “Falar com voz alta”, “Falar com voz baixa”, “Falar a rir”, “Falar com voz triste” e “Parecer distraído”. O restante grupo tinha a função de descodificar qual era a expressão que o colega estava a representar. Facilmente todo o grupo adivinhou as diferentes expressões que foram apresentadas. As crianças gostaram muito do jogo, principalmente de serem eles a fazerem as imitações das diferentes expressões. Nota-se que quase todos os elementos são destemidos e veneram a representação. Esta actividade permitia com que as crianças se libertassem de certo modo, e que dessem oportunidade à sua expressão corporal, que tivessem consciência corporal e que acima de tudo sentissem a expressão representada.

A quarta actividade correspondeu ao jogo do “Quem sou eu?”. Nesta dinâmica, os jovens tinham de adivinhar a personagem que eram de acordo com o papel que cada um tinha colado na testa (Homem-Aranha, Professora, Doutora, Nadadora-Salvadora, Cantora e Bailarina). As crianças não conseguiram respeitar uma das regras do jogo, que apelava à expressão corporal, nomeadamente, a mímica. Começaram logo todos a perguntar “quem sou?”, e as outras crianças davam pistas sobre as diferentes personagens. Houve apenas um elemento que adivinhou sem perguntar a ninguém quem ela era, pois observou todos os papéis e lembrou-se do que faltava, então referiu logo “Eu sou o Homem-Aranha!”.

A última actividade da sessão foi proposta pelas crianças, com o objectivo delas apresentarem às crianças de J.I. na sessão seguinte. Assim, escolheram uma dinâmica grupal, que envolve a expressão motora e agilidade. Explicaram a actividade de uma forma simples, e demonstraram-na como se estivessem presentes as crianças, como tal, um dos jovens fazia de criança, enquanto que o outro era o responsável pela dinamização e explicação das regras do jogo. Esta actividade permite com que as crianças sintam a responsabilidade de adaptar a sua linguagem para as crianças mais novas, e por outro lado tenham a possibilidade de ensinar algo produzido por elas. Normalmente estas actividades aumentam a auto-estima das crianças e a confiança nelas próprias.

Como balanço final da sessão, foi atribuído às crianças uma folha A4, onde elas tiveram a oportunidade de reflectir num pequeno texto, o que aprenderam durante a sessão, a resposta apresentada foi a seguinte: “Aprendemos outra forma de comunicar, aprendemos sobre os sentimentos que podemos mostrar e aprendemos sobre as expressões que podemos usar para falar e fizemos jogos para apresentar e ensinar aos pequeninos” (Reflexão de David, Evelina, Thais, Margarida, Catarina. e Luana).

Em suma, as crianças apreenderam bem o conceito de comunicação não-verbal, compreenderam acima de tudo que na interacção pessoal, tanto os elementos verbais como os não-verbais são importantes para que o processo de comunicação seja eficiente, tendo sempre em mente que é através da linguagem corporal que os nossos sentimentos se descobrem.

Relatório da sessão 6

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 12 crianças

A sessão teve início com uma conversa sobre os pares que tinham sido construídos na 4ª sessão. Houve esta necessidade pelo facto de uma das crianças de J.I. querer trocar de “madrinha”, uma vez que durante a semana, ela não se encaixou no perfil da sua “madrinha” e como tal, surgiram desacertos. Como todo o grupo, após uma longa conversa, concordou em que a Maria trocasse de “madrinha” e a Luana pudesse escolher outra afilhada, a troca foi realizada.

Esta situação aporta uma questão muito importante sobre os emparelhamentos ou a realização de grupos. É natural que esta situação se tenha desencadeado, uma vez que, os pares foram realizados sem haver um conhecimento ou contacto prévio das crianças em causa, ou seja, elas não tiveram a oportunidade de se comunicarem livremente entre si, foi em apenas uma sessão de 90 minutos que elas tiveram de seleccionar o seu “afilhado”, e só posteriormente a esta sessão é que elas iriam ter a oportunidade de se conhecer. Dado este facto, surgiram divergências, nomeadamente, no grupo acima referido. Podemos dizer que foi um acontecimento natural, devido ao factor “tempo”. Contudo, foi explicado ao grupo, que situações similares a esta era natural acontecer, pois as pessoas não são todas iguais, e este tipo de situações não fazem das crianças “maus padrinhos”, simplesmente as pessoas têm características diferentes que por diversos factores não combina com outra criança. Assim, para que episódios como este não se repitam, ou exista menos probabilidade de ocorrerem, seria necessário pelo menos 1 mês, em que as crianças fruissem a oportunidade de conviver com as crianças de J.I., desfrutassem a oportunidade de as conhecer melhor, criassem afinidades, para que quando fossem realizar os pares, as escolhas ocorreriam de forma natural e não forçada, uma vez que eles já se conheciam.

Prosseguindo com a sessão, a primeira actividade desenvolvida foi “As Famílias”. Neste jogo, as crianças tinham de ecoar sons de animais e o objectivo era de encontrarem as pessoas que tinham os mesmos animais. Foi muito engraçado de observar as crianças a emitir os sons e a olharem uns para os outros para ouvirem quem tinha o mesmo som. À medida que os grupos se iam formando, só restou formar uma família, e esta não se completava porque os dois elementos em causa estavam a

ecoar sons diferentes, mas pertencentes ao mesmo animal. Então formou-se uma roda à volta de um dos elementos e começaram a questioná-la sobre o seu animal, até que a monitora teve de intervir e referir que os sons realizados pelo grupo pertenciam ao “cavalo”, e assim, deu-se a actividade por terminada e seguiu-se uma breve reflexão sobre a mesma, no sentido de averiguar entre as crianças se tinha sido fácil ou difícil encontrar os seus pares através da identificação dos sons. Abordou-se o facto de o Josué e a Luana não formarem o par por estarem a emitir sons diferentes. Esta actividade tinha como principais objectivos desenvolver a discriminação auditiva, contribuir para o desenvolvimento global das crianças pelo facto de estimular a socialização, canalizar energias, desenvolver a iniciativa e a expressão oral.

A segunda actividade tinha como objectivo averiguar o conhecimento das crianças no que respeita aos conceitos de “ser uma pessoa positiva” e “ser deixado de fora”, sendo a actividade denominada “Chuva de ideias”. Assim o primeiro conceito para as crianças significava que era: “Ser amigo”, “ter energia”, “tentar sempre tudo”, “ter paciência”, “está sempre pronta a ajudar”, “está sempre a sorrir”, “é uma pessoa muito feliz”. Seguidamente a monitora explicou que “ser positivo”, significava que “quando algo nos corria menos bem, não deveríamos nos julgar, mas sim apreciar no sentido que para uma próxima iria correr melhor.” Relativamente ao segundo conceito, as crianças afirmaram o seguinte: “é uma coisa muito má, quer dizer que os outros que antes nos ligavam a nós deixaram de ligar. Vou dar um exemplo: nós éramos os melhores amigos, e no outro dia, ele conheceu um amigo novo e começou a brincar só com esse menino, e eu fui perguntar assim: “posso brincar?”, e ele disse “não! Agora já não quero mais brincar contigo, porque tenho outro amigo.”, assim até pareceu que estava a usar o amigo só porque ainda não tinha arranjado alguém melhor.”, “Sair do jogo”, “quando estou a jogar um jogo com a minha amiga e ela me diz para sair”, “ser excluído”. Através destas pequenas explicações, apercebi-me que o segundo conceito estava mais integrado na vida destas crianças. Era frequente para eles terem alguém a dizer-lhes para saírem de um jogo. Durante a reflexão uma das crianças perguntou o que era ser excluído e uma das jovens, a Evelina, respondeu “ser excluído é um amigo que não nos dá valor.” Apreciei bastante a sua resposta, afirmando de seguida que quando alguém nos diz para nos retirarmos de um jogo, não significa que não estamos a altura, simplesmente a outra pessoa não consegue ver o nosso valor. E portanto, não temos de ficar tristes, mas sim, devemos ser positivos e procurar outro amigo para brincar. Esta actividade proporcionou um momento às crianças em que elas puderam de certo modo partilhar as suas experiências vividas, expor os seus sentimentos e fragilidades, mostrando, assim, que confiavam no grupo.

A terceira actividade consistiu na identificação das diferentes atitudes dos colegas quando nós próprios tentamos transmitir alguma informação. Assim, neste seguimento, foi pedido a um dos elementos que se retirasse do ginásio, tendo sido combinado com os restantes que, metade dos elementos iria mostrar interesse na conversa que a colega iria proferir e que os outros iriam conversar com os parceiros do lado. Dada a ordem para iniciar a actividade, a criança entrou no ginásio e começou a contar uma história. Foi interessante como ela explicou o que sentiu no final. Ela referiu que reparou que alguns estavam atentos e que outros estavam a falar dela e que se riam, ou seja, que estavam a gozar com ela. Ela nem ponderou que os colegas que estavam a falar enquanto ela falava, que poderiam estar a falar de outros assuntos, ela presumiu logo que estavam a falar dela. No fim eles referiram que era difícil falar enquanto outras pessoas estavam a falar também. Propuseram que quando estivessem novamente em grupo, e quando algum dos colegas estivesse a falar que eles prometiam ficar a ouvi-lo. Esta actividade proporcionou-lhes a experiência deles quererem expor uma informação e as suas ideias não serem ouvidas. Assim, é uma forma de eles começarem a aprender a respeitar os colegas, pelo facto de terem experienciado por eles próprios o querer transmitir algo e não ser respeitado.

As próximas actividades que se desenvolveram foram da autoria das crianças de 1º ciclo, dinâmicas estas, que foram definidas por eles na sessão anterior para apresentarem às crianças de J.I. Estas actividades tiveram como objectivo, permitir que as crianças pudessem explicar e transmitir alguns dos seus jogos às crianças de J.I. Assim, os jogos escolhidos foram de carácter motor, envolvendo corrida, criação de pares, identificação e procura da falta de elementos, recorrendo à memória visual. Foi um momento importante da sessão, pois as crianças sentiram que tiveram o poder de decisão e comando, bem como a responsabilidade de explicar às crianças de J.I. os jogos e as suas regras. Foi interessante observar que seguido da explicação do jogo eles recorriam também, à demonstração do mesmo, de forma a sentirem segurança no que estavam a fazer e para não existirem dúvidas nas crianças de J.I. Esta actividade promoveu o desenvolvimento da auto-confiança e da auto-estima das crianças de 1º ciclo, bem como o sentido de liderança e responsabilidade.

Para terminar a sessão realizou-se uma breve reflexão final, onde foram discutidas as ideias principais da sessão, tendo em conta que após cada actividade era abordada a sua importância. As respostas mais ouvidas foram: “aprendemos a dizer o que sentimos, a respeitar os outros, porque se nós não queremos que nos façam uma coisa então também não devemos fazê-la aos outros.”

Relatório da sessão 7

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 4 crianças

A sessão teve início com um pequeno diálogo para abordar o respectivo trabalho das crianças com os seus pares durante os recreios. Dado a quebra de participantes na 7ª sessão, não foi possível averiguar a opinião da totalidade das crianças. Assim, só foi possível recolher a informação de 4 elementos. A **Luana**, e a **Evelina** afirmaram que gostam de brincar com as suas afilhadas, enquanto que o **David** afirmou que nunca conseguiu realizar uma actividade com a sua afilhada, porque ele só gostava de jogar à bola, mas só o podia fazer quando os “mais pequeninos” não estavam no recreio, portanto nunca conseguiu jogar à bola com a sua afilhada. Terminada a conversa, foi referido e reforçado pela monitora a importância de serem as crianças de 1º ciclo a irem ter com as crianças de J.I. e proporem dinamizar actividades com elas.

Dando seguimento à sessão, a 1ª actividade a ser dinamizada “Palavras e troféus” não correu como esperado, pois as crianças tiveram bastante dificuldade em criar o troféu, outros não sabiam a quem o deviam oferecer e posteriormente tiveram dificuldades em identificar características positivas nos outros. Uma das causas da actividade não ter sucedido como esperado, poderá ter sido devido ao reduzido número de crianças presentes na sessão, o que fez com que as crianças se sentissem intimidadas, e com pouca oportunidade de escolha. Apesar de todas estas limitações, elas criaram 4 troféus diferentes. O

David criou uma boneca e ofereceu-a à monitora. A sua escolha derivou-se na seguinte explicação “a boneca é para ti porque tu és uma menina e a boneca é para meninas”.

Quando lhe foi pedido para que ele dissesse um elogio sobre



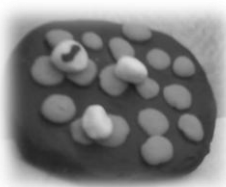
a pessoa a quem ele decidiu dar o presente, a resposta obtida foi “és bonita!”. A

Luana criou um carro e decidiu oferecê-lo ao David, o motivo da escolha dela foi a seguinte “o carro é para o David porque os rapazes gostam

de carros”. Quando lhe foi pedido para dar um elogio ao colega, ela baixou a cabeça e disse “é muito difícil”, mas pensando mais um pouco acabou por proferir “ele é



inteligente”. Seguidamente foi-lhe perguntado se para ela era fácil dar elogios e ela respondeu que sim. É de notar que existe uma discrepância entre o que ela diz e o que acontece na realidade. Mais uma vez, talvez a situação se tenha desenvolvido assim pelo facto de serem poucos jovens na sessão, contudo, a situação não a deveria intimidar uma vez que esta jovem é por norma a líder. A **Evelina** criou uma



bolacha e ofereceu-a à Luana a resposta dela foi “porque ela é boa cozinheira, então decidi oferecer-lhe uma bolacha”, respectivamente aos elogios ela proferiu “ela é muito bonita e querida para mim”. A Evelina na minha opinião foi a única que criou o troféu e o deu à sua melhor amiga, na medida em que

criou um objecto (bolacha) que reforçou uma das suas melhores capacidades (ser boa cozinheira). A **Margarida** criou um coração para oferecer à Evelina e o motivo foi “porque ela é muito minha amiga”, quando lhe é pedido para referir um elogio, ela referiu “ela é muito brincalhona e está sempre a sorrir”. Mais uma vez, nota-se que as respostas são muito globais e visíveis por qualquer indivíduo, ou seja, o que era pedido era que as crianças fossem capazes de referir algo sobre o colega que fizesse sobressair uma qualidade intrínseca do amigo.



A segunda actividade consistiu em dar elogios aos colegas ou em elogiar-se a si próprio. A única criança que teve de dar um elogio a si próprio foi o David, e a única coisa que ele disse foi “eu não mereço elogios”, contudo após o reforço da monitora para ele dar um elogio sobre ele próprio a única coisa que se ouviu foi o silêncio. Quando foi a vez da Luana se expressar, a única coisa que ela foi capaz de dizer foi “a Margarida é fixe”. Seguiu-se a vez da Evelina e ela quis falar sobre o David, o elogio que ela lhe deu foi “o David é meu amigo e é muito estudioso”, a Margarida escolheu a Luana para elogiar e a afirmação quem ela fez foi “a Luana é minha amiga”. Em todos os elementos se evidenciou algum receio em falar, e como tal, acabaram por referir os mesmos elogios “amiga/(o)”, notava-se que eles estavam desconfortáveis. É bem visível a dificuldade que as crianças têm em dar elogios e a auto-elogiarem-se. É como se existisse uma barreira que eles não conseguem derrubar. É de salientar que principalmente o David tem uma auto-estima muito baixa, mesmo sendo ele o melhor aluno da sua turma.

A terceira actividade consistiu num “percurso às cegas”, onde as crianças teriam de guiar um dos colegas que estaria de olhos vendados, por um percurso escolhido pela monitora, o objectivo das “crianças guias” era dar direcções à criança vendada para que ela realizasse o percurso com sucesso. Os elementos evidenciaram

dificuldades em dar direcções, têm dificuldades em observar a lateralidade, por exemplo, quando a criança vendada tinha de virar à esquerda, a criança que estava a guiar dizia “vira à direita”. Assim, os elementos não conseguiam distinguir a sua esquerda da do colega, o que levará a concluir que apresentam dificuldades na integração bilateral postural.

Durante a reflexão as crianças afirmaram que era difícil dar direcções, e por isso é que era inevitável o uso do toque.

Deste modo, era propício que estas crianças desenvolvessem mais as capacidades de valorizar o outro, e valorizarem-se a eles mesmos, aumentando a auto-estima e a auto-confiança. Notou-se também que estas crianças no seu dia-a-dia não são incentivadas nem motivadas a acreditar em si, existindo, assim, uma lacuna no factor dos reforços positivos.

Relatório da sessão 8

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 5 crianças

A sessão teve início com um pequeno diálogo para abordar o respectivo trabalho das crianças com os seus pares durante os recreios. Foi interessante ouvir o David dizer que a Margarida (afilhada) lhe tinha vindo pedir para irem jogar à bola, mas ele teve de negar e a sua explicação resumiu-se a: “eu queria ter ido jogar à bola com ela, mas como estavam lá os pequeninos eu não podia jogar à bola”, ou seja, durante o ano lectivo, as crianças de 1º ciclo foram proibidas durante o recreio conjunto com o J.I. de jogar à bola, pois esta podia magoá-los, como tal, segundo a regra aprendida, o David não pôde jogar com a afilhada. Contudo, a monitora sugeriu-lhe que ele poderia propor outras actividades à Margarida sem ser jogar à bola. A Evelina afirmou gostar muito da Eduarda (afilhada), reforçou que se estavam a entender bem, e que durante o recreio brincavam muito, referindo que durante a tarde lhe tinha ensinado um jogo novo “O crocodilo”. Segundo a Thais, ela tem brincado muito com a sua afilhada Maria, a actividade realizada durante a tarde foi elaborarem uma “música para um jogo” mas de seguida, reportou que estavam a existir alguns “probleminhas”, nomeadamente, havia vezes em que ela queria brincar com a Maria, mas ela ia brincar com outras meninas e isso deixou a jovem, segundo ela “um bocadinho triste, mas do resto está tudo bem”. Para a Margarida, a sua relação com a sua afilhada Beatriz estava a “correr tudo bem”, e os jogos que ela mais fazia com ela era “jogos com mãos”, porque eram os jogos que “ela mais gostava de fazer”. Para finalizar, a Luana afirmou que estava a gostar bastante da sua nova afilhada que se estavam a dar muito bem, e as brincadeiras que elas mais faziam era fazerem de cabeleireiras. De facto, notou-se que a Luana tem andado bem-disposta e feliz com a sua afilhada. Toda a situação anterior passada com a sua antiga afilhada pareceu ultrapassada.

Foi importante questionar às crianças sobre o seu relacionamento com os seus afilhados, pois assim é uma forma de elas se exprimirem e exporem os seus sentimentos, como por exemplo, a Thais, que se sentia triste quando queria ir brincar com a Maria e ela não queria. Desta forma as crianças partilham as suas experiências que de outra forma não aconteceria.



Continuando a sessão, deu-se lugar à primeira actividade “Estatuas Humanas”. Nesta actividade as crianças tinham de moldar os colegas segundo a visão que eles tinham desse mesmo colega e, assim, a Evelina quis ser a primeira. A sua posição final foi a de braços abertos, uma perna levantada e a sua expressão facial era “muito sorridente”. A explicação da posição por parte dos colegas foi a seguinte: “ela é engraçada, muito sorridente, um bocadinho histérica, e gosta de correr”. A segunda criança a realizar a actividade foi a Thais e os colegas posicionaram-na de forma a parecer uma bailarina e a explicação baseou-se no seguinte “a Thais ri-se muito e para rir se calhar fazer uma boa posição de bailarina, porque as bailarinas são alegres”.



A terceira criança a participar no jogo foi a Margarida, e as características que os colegas referiram sobre ela foram as seguintes “é uma menina muito calminha, está sempre a sorrir como a Thais, gosta de pentear o cabelo, é elegante e por isso é que ela está a segurar o vestido”. Assim, a sua figura foi segurar o vestido e ter uma mão colocada em cima da cabeça. O quarto e último participante foi o David e as colegas o colocaram numa posição de jogador de futebol, tendo uma das colegas se oferecido para ser a bola. As justificações apresentadas para a posição consistiram em “porque ele é muito bom jogador de futebol”. Todas as crianças aderiram bem à actividade apresentada.



Avançando na sessão, a segunda actividade desenvolvida com as crianças foi o “Espelho”. Nesta, elas tinham de escrever os seus nomes em folhas A4 e colar as respectivas folhas nas costas, de modo a que os colegas pudessem escrever elogios.





Neste âmbito, para o David os elogios obtidos foram os seguintes: “és um bom jogador de futebol”, “brincas muito”, “és engraçado”. Para a Evelina: “é muito brincalhona”, “é muito simpática”. Para a Thais: “és bonita”, “é muito sorridente”, “és divertida”, “és simpática”. Para a Margarida: “és gira”, “és querida”, “és simpática”, “és engraçada”. De acordo com

esta actividade, todas as crianças realçaram as características positivas umas das outras. É de notar que dar e receber elogios nem sempre é fácil, contudo, todas as crianças conseguiram atingir o objectivo principal da actividade, em verem nos seus colegas as virtudes dos mesmos.

A terceira actividade consistiu no “Lançamento da bola”. Neste jogo, os elementos tinham ao seu dispor um lençol e uma bola, sendo o objectivo principal a organização espacial das crianças segurando o lençol para que a bola não caísse ao chão. Foi curioso observar que elas iam trocando de posições no fim de cada lançamento mal sucedido. E à medida que iam lançando a bola, só se ouvia “ó David!”, “ó Margarida!”, “ó Evelina!”, “ó Thais”, ou seja, todos se culpavam uns aos outros pela queda da bola, até que a solução foi encontrada pelo David para que a actividade fosse bem sucedida. Assim, as posições das crianças eram as seguintes: “a Margarida e o David estavam no meio e, a Thais e a Evelina estavam nas pontas”. As crianças perceberam também que a força inicial que estavam a aplicar no lançamento não era a mais indicada, e assim, ajustaram a mesma.

A quarta e última actividade foi dinamizada pelas crianças. O jogo escolhido para dinamizarem foi “Os Robots descontrolados”. Procederam à seguinte explicação com demonstração: “Existe um fabricante de robots, ele prepara-os e liga-os num botão, e os robots fingem que estão descontrolados, e o fabricante vai ter de os desligar. Quando um robot é apanhado pelo fabricante ele tem de dizer “1,2,3 desliga”, e ele desliga-se, podendo voltar a ligar-se quando um outro robot lhe tocar e disser “1,2,3 liga. O fabricante tem de conseguir apanhar todos os robots”.

Para terminar a sessão, sentados em roda, discutimos sobre as questões principais a reflectir sobre cada uma das actividades. Assim sendo, as questões colocadas às crianças sobre a primeira actividade foram as seguintes:

1 – *Como te sentiste quando os teus amigos te moldaram?* – **Evelina:** “senti-me como se fosse aquelas massas para moldar, e senti-me estranha, não sabia o que me

estavam a fazer, mas gostei”; **David:** “senti-me como a Evelina, estranho, porque elas estavam só a conversar e eu não ouvia nada”; **Thais:** “também me senti assim, um bocadinho estranha, como se estivesse a ser utilizada”; **Margarida:** “senti-me um bocadinho estranha porque não estava a ver o que eles me estavam a fazer”

2- *Sentis-te que foste bem moldado?* – **Evelina:** “sim, porque gostei muito de ouvir os elogios”; **David:** “sim, porque eu sou um bom jogador da bola”; **Thais:** “sim, gostei das formas que os meus amigos lá me fizeram e dos elogios”; **Margarida:** “sim, porque gostei dos elogios”.

É de salientar que as respostas das crianças foram todas muito idênticas à da Evelina (1ª jovem a responder), talvez um dos motivos deste acontecimento, seja a imitação de resposta. Uma das estratégias a utilizar é ouvir as respostas deles em separado, para que possam responder o que realmente sentem e não se sintam intimidados ou envergonhados pela presença dos colegas. Desenvolver esta actividade foi muito interessante, pois as crianças tiveram a oportunidade de sentirem o seu corpo, e cada parte do seu corpo a ser moldada pelos seus colegas.

Para a segunda actividade foram seleccionadas as seguintes questões:

1- *Achas-te fácil escrever elogios aos teus colegas?* **David:** “sim, porque eles têm muita coisa de bom”; **Evelina:** “sim, porque há muitos mais elogios do que insultos” **Thais:** “senti-me bem porque sabia que estava a fazer uma coisa boa”; **Margarida:** “sim porque me senti feliz”.

2- *Como te sentiste ao ler os elogios?* **David:** “senti-me bem, gostei do que os meus amigos disseram sobre mim”; **Evelina:** “senti-me bem, acho que são bons amigos e gostei dos elogios”; **Thais:** “ senti-me feliz, vejo que são bons amigos e agradeço por isso”; **Margarida:** “senti-me bem”.

É interessante observar todas as respostas e verificar que para todas as crianças é fácil dar elogios, contudo, tal como referiu o David no meio da reflexão “às vezes existem muitos insultos”. Estes devem-se às rivalidades entre colegas, e a “melhor forma” de resolverem os seus problemas consideram que é através do insulto. Contudo, momentos como este são imprescindíveis porque todas as crianças podem reparar que têm valor para os seus colegas através dos elogios que receberam. Foi interessante o momento em que a Thais agradece ao grupo pelos elogios que recebeu. Ela demonstrou ter um bom exemplo de atitude quando alguém nos elogia.

Na terceira e última actividade as questões colocadas e as consecutivas respostas foram as seguintes:

1 - *O que é que cada um teve de fazer para que a bola ficasse no meio do lençol?* **David:** “tivemos de trabalhar como uma equipa, mas em primeiro estávamos todos desequilibrados, mas depois pensamos em lançar todos ao mesmo tempo, contamos todos até 3, mandamos a bola ao ar e depois ela caiu no pano”; **Evelina:** “tivemos de equilibrar o lençol para a bola não cair”; **Thais:** “devíamos ter trabalhado em equipa mas houve uns probleminhas”.

2 - *Que estratégias utilizaram?* **Evelina:** “experimentámos os diferentes lugares e chegamos a conclusão que eu e a Thais ficávamos melhor nas pontas e a Margarida e o David ficaram melhor a segurar no meio do lençol”

Em suma, as crianças conseguiram ter a percepção que tinham de realizar ajustamentos no grupo, tinham de experimentar os diferentes lugares a segurar o lençol, tinham de ajustar a força de lançamento, que tinham de parar de se culpar uns aos outros por a bola cair ao chão e trabalharem em equipa.

Relatório da sessão 9

Local: Ginásio da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 13 crianças

A sessão teve início com um pequeno diálogo para abordar o respectivo trabalho das crianças com os seus pares durante os recreios e para saber, principalmente, se as crianças de J.I estavam a gostar de ter um “herói-mentor”.

Terminada a conversa inicial deu-se início à primeira actividade “Trabalho de equipa”. Cada um dos elementos escolheu ter um problema físico que os impedisse de se deslocarem sozinhos ou de comunicarem. O Alexandre R. e o Alexandre M. quiseram ser uns “velhotes corcundas”, a Evelina não tinha mãos nem pés, a Margarida era cega, a Sofia e o Ângelo só tinham uma perna, a Thais e a Margarida M., não tinham um braço, a Luana e a Beatriz não conseguiam ouvir, o Josué e a M^a Miguel não falavam e o Filipe quis ser um Zombie (a monitora permitiu esta escolha, uma vez que o Filipe não estava muito motivado em participar na sessão, dando-lhe a oportunidade para ele escolher ser o que quisesse). Iniciado o jogo, todas as crianças começaram a ajudar-se umas às outras de acordo com as suas possibilidades de movimento. Foi interessante reparar no Alexandre M. a tentar ajudar o Alexandre R. ao mesmo tempo que afirmava “mas eu também sou um velhote!” e assim, foi a Luana em seu socorro e pegou no Alexandre R. ao colo e transportou-o até ao local onde todas as crianças tinham de estar no final. No início do jogo, alguns dos elementos estavam confusos e, como tal, começaram a movimentar-se sozinhos sem a ajuda dos seus colegas. Eles não tinham compreendido que só podiam se deslocar na presença de um colega que os pudesse ajudar com as suas dificuldades.

A segunda actividade “Congelar” consistiu numa das crianças começar a contar uma história, e quando alguém quisesse continuar a história dele teria de dizer “congelar” e assim era-lhe passada a palavra. A primeira a querer contar a história foi a Luana, os restantes elementos estavam tímidos e reticentes em relação a ter de entrar e dar seguimento à história, assim, a monitora teve de intervir e dar o exemplo para que os restantes pudessem compreender melhor o que tinham de fazer. Logo de seguida, uma das crianças compreendeu o que era pedido e decidiu entrar na história também. No instante seguinte, quase todos as crianças queriam entrar na história,

pois começaram a sentir-se à vontade com a actividade. Quando a 1ª história terminou e a actividade ia mudar, as crianças não permitiram, pois queriam voltar a repetir a actividade “congelar”. Quem iniciou a segunda história foi o Filipe, estava motivado em poder ser ele o primeiro a participar (notou-se significativamente a sua mudança de humor da 1ª actividade para a 2ª actividade, pois na primeira actividade ele não estava muito motivado e dizia “estou cansado”). Nesta 2ª repetição todos os elementos do grupo entraram na história. Estavam todos animados e entusiasmados com as suas criações e invenções numa história só.

A terceira actividade foi dinamizada pelas crianças de 1º ciclo para as crianças de J.I. Eles decidiram jogar “Os robots descontrolados”, consistiu numa dinâmica motora lúdica que proporcionou a interacção entre todos os elementos.

Na reflexão final, foram colocadas questões às crianças sobre as actividades dinamizadas na sessão. No que respeitava à primeira actividade “Trabalho de equipa”, foi questionado o seguinte:

- “O que é que sentiram ao ser ajudados?” – **Alexandre R:** “senti muito alívio”; **Evelina e Margarida:** “senti-me bem em ter os meus amigos a ajudar-me”; **Filipe:** “eu não fui bem ajudado, fui puxado”; relativamente aos outros participantes todos responderam “senti-me bem” e não quiseram desenvolver mais a questão.

De certo modo, todos os elementos compreenderam que as situações ficam menos complicadas quando se ajudam uns aos outros, no que respeita ao Filipe, ele não estava muito interessado em participar, provavelmente algo não lhe tinha corrido bem antes da sessão começar, e projectou as suas emoções mostrando a falta de interesse na actividade.

Relativamente à segunda actividade “Congelar” foi questionado:

- “Foi mais fácil iniciar ou continuar a história?” – **Thais:** “é mais fácil entrar na história, porque quando somos nós somos os primeiros a começar não temos nada planeado, e é um bocadinho difícil pensar, e quando entramos no meio da história já é mais fácil porque já alguém começou a história”; **Alexandre R:** “eu acho que é mais fácil entrar no meio da história porque ao começar a história as ideias não saem e ficamos um bocado baralhados e não dizemos nada, no meio da história nós depois já temos algumas ideias do que vamos dizer”; **Evelina:** “é mais fácil entrar no meio da história, porque quando somos nós a começar a história nunca sabemos o que havemos de dizer e quando nós entramos a história já está planeada e só continuamos com a ideia”; **Luana:** “para mim, sinceramente, foi mais fácil começar a história, é tipo como começar a andar de patins, nós começamos a andar e temos um bocadinho de medo, mas depois de andar ficamos mais aliviados, é tipo a começar

uma história, no início estamos super-nervosos para começar, mas depois começamos a pensar e vêm ideias à nossa cabeça e dizemos aquilo.”

- “*O que aprendeste em relação a ti com este jogo?*” – **Filipe:** “a ser criativo”; **Alexandre:** “a pensar melhor”; **Luana:** “a ter ideias, por exemplo, uma pessoa não faz um livro sozinha, tem sempre alguém ao seu lado para dar novas ideias”; os restantes elementos concordaram com as respostas dos colegas, não querendo dar as suas próprias conclusões.

Das respostas dadas durante as questões realizadas na reflexão final, a mais curiosa foi a da Luana, quando ela afirma “para mim, sinceramente, foi mais fácil começar a história, é tipo como começar a andar de patins, nós começamos a andar e temos um bocadinho de medo, mas depois de andar ficamos mais aliviados, é tipo a começar uma história, no início estamos super-nervosos para começar, mas depois começamos a pensar e vêm ideias à nossa cabeça e dizemos aquilo”. É interessante a passagem que ela faz para uma actividade exterior do dia-a-dia, ela comparou a sensação de iniciar uma história ou um diálogo à sensação de andar de patins pela 1ª vez, ou seja, todo aquele medo inicial, com a prática acaba por diminuir e no final os movimentos acabam por ser fluentes, tal como os pensamentos e as palavras saem quando queremos iniciar uma história. De acordo com a Luana tudo se adquire com a prática.

Relatório da sessão 10

Local: Recreio exterior da Escola Pedro de Santarém

Duração: 90 minutos

Nº de participantes: 15 crianças

A 10ª sessão apresentou um planeamento diferente, uma vez que o objectivo principal da mesma era observar e registar todas as interacções que as crianças mentoras tinham com os seus afilhados.

Neste seguimento, as actividades mais interessantes observadas formam as seguintes:

- A **Luana** a dinamizar o jogo “*O lobo mau*”- consistia em apanhar as crianças enquanto estas fugiam. Era interessante observar que as crianças em vez de fugirem andavam atrás dela e agarravam-na para que ela lhes pegasse ao colo e depois as assustasse.

- A **Sofia**, a **Margarida** e a **Evelina** tentavam medir forças com as suas afilhadas posteriormente a **Luana** também se juntou ao grupo.

- A **Thais**, a **Margarida** e a **Sofia** a colarem tatuagens às suas afilhadas, para que elas pudessem ficar com uma recordação das suas madrinhas.

- A **Luana** a dinamizar um jogo associado a poderes de super-heróis. Ela tinha o poder de transformar os outros em “pedras”, a **Evelina** era a “Navegante da Lua”, a **Yasmim** era a “Shibusu”, a **Maria** era a “Áqura” e a **Matilde** o “Pégasus”. De seguida separaram-se e começaram a correr, quando fossem apanhados pelo “Pégasus” eram transformados pelo seu poder “mau”. Foi de reparar que a **Matilde** não queria ser má, então a **Luana** disse “depois de apanhares deixas de ser má está bem?”, e a **Matilde** concordou. É de mencionar que a Luana em todas as sessões apresentou sempre um lugar de liderança na dinamização dos jogos, bem como possui também o poder de persuadir os colegas para que as situações se desenvolvam de acordo com as suas ideologias.

- A **Luana**, a **Sofia**, a **Evelina** e a **Thais**, decidiram dançar com as suas afilhadas, mostrando assim, os seus dotes para a dança.

- A **Margarida** ensinou a **Matilde** a saltar à corda e de seguida ela foi buscar as colegas **Eduarda** e a **Beatriz** para segurarem na corda enquanto ela saltava.

- A **Yasmim** jogava um “jogo das mãos” com uma colega ensinado pela sua madrinha.

- A **Luana** e a **Evelina** decidiram pintar um desenho com as suas afilhadas para relaxarem um pouco.

- O **Filipe**, o **Alexandre R.** e o **David** estiveram a jogar futebol com o **Ângelo** e o **Alexandre M.**

Em suma, foi uma sessão bastante dinâmica, com a elaboração de diversos jogos pelas crianças mentoras. Todos os elementos estavam felizes e empenhados nas tarefas a que ficaram propostos.

O objectivo principal desta sessão foi concluído, na medida em que as crianças dispensaram tempo com os seus afilhados, realizaram diversas actividades, umas propostas por eles e outras pelas crianças de J.I. Notei que as crianças de 1º ciclo sentiram que estavam a cumprir o seu papel de “heróis mentores”.

Não é possível afirmar que o programa de educação entre pares tenha provocado alguma alteração significativa nas competências sociais e pessoais das crianças, contudo, afectou de certa maneira a sua perspectiva de lidarem com as crianças de J.I., de brincarem com elas, de lhes ensinarem algo, de serem úteis e poderem transmitir a sua experiência, de partilharem os seus medos e as suas inseguranças, e saberem no fundo que nunca estão sozinhas. Acredito que foi uma ótima experiência a repetir, e se possível durante um maior período de tempo, para que as crianças possam assimilar melhor toda a informação recebida durante a formação, e a possam experienciar no seu dia-a-dia e não só apenas no espaço onde a sessão ocorre.