UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CIÊNCIAS DA SAÚDE E BIOLÓGICAS – PPGCSB

OLGA ELISA MORAES DA SILVA

OFICINAS LÚDICAS, AUTOCONCEITO, EMPATIA E VALORES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO

PETROLINA-PE
2018

OLGA ELISA MORAES DA SILVA

OFICINAS LÚDICAS, AUTOCONCEITO, EMPATIA E VALORES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde e Biológicas da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Petrolina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências com ênfase na linha de pesquisa: Saúde, sociedade e ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Diego Luz Moura
Co-orientador: Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio.

PETROLINA-PE

2018

Silva, Olga Elisa Moraes
S586o Oficinas lúdicas, autoconceito, empatia e valores em crianças e adolescentes em situação de risco/ Olga Elisa Moraes da Silva. – Petrolina, 2018.
xiv, 113 f. il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2018.
Orientador: Prof. Dr. Diego Luz Moura

1. Psicometria. 2. Menor (crianças, adolescentes). 3. Autoconceito. 4. Empatia. 5. Valores humanos. I. Título. II. Universidade Federal do Vale do São Francisco

CDD 153.93

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecária: Aidil Silva Conceição – CRB5/1469

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS DA SAÚDE E BIOLÓGICAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLGA ELISA MORAES DA SILVA

OFICINAS LÚDICAS, AUTOCONCEITO, EMPATIA E VALORES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências com ênfase na linha de pesquisa: Saúde, Sociedade e ambiente, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 28 de agosto de 2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Diego Luz Moura
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Profa. Dra. Franciela Félix de Carvalho Monte
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Prof. Dr. Fernando de Aguiar Lemos
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

“Agrada-te do Senhor, e Ele satisfará os desejos do teu coração. Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nEle, e o mais Ele fará.”

(Salmo, 37:4 e 5)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao meu Bondoso Deus, Doador e Mantenedor da minha vida, que tem guiado cada um dos meus passos, realizando Seus lindos sonhos para mim.

Ao meu esposo, George Júnior, por seu amor, apoio, companheirismo e paciência, principalmente, nos momentos mais difíceis, quando achei que não conseguiria. E por me auxiliar nos cuidados com nossa filha, quando precisei estar ausente.

À minha filha, Ester, que chegou durante o período do mestrado, me trazendo tanto amor e alegria, e o desejo de ir além e ser melhor, simplesmente pela sua existência.

Ao meu orientador, prof. Dr. Diego Luz, por todo aprendizado e por seu exemplo não somente como orientador, mas também como ser humano. Agradeço por sua tranquilidade nos meus momentos de ansiedade e por me dar autonomia (orientada) para chegar até aqui.

Ao meu co-orientador Prof. Dr. Leonardo Sampaio, que contribuiu de forma imprescindível para a conclusão deste trabalho. Agradeço não somente pelo aprendizado nas áreas da estatística e psicologia, mas por toda colaboração desde o projeto de pesquisa.

Aos professores Dr. Fernando Lemos e Dra. Franciela Monte, por agregarem seu conhecimento a este estudo.

À minha mãe, Dulce, pelo seu exemplo, incentivo e orações. Também agradeço por ter me permitido chegar até aqui, por meio de sua dedicação, que muitas vezes a fez abrir mão dos seus sonhos para realizar os meus.

Às minhas irmãs, Patrícia, Paula e Priscila, companheiras de todas as horas. Agradeço por sempre me apoiarem, incentivarem as minhas conquistas e orarem por mim.

Ao Prof. Dr. Bruno Otávio de Lacerda por suas sugestões valiosas no projeto de pesquisa.

Aos amigos do LECPEF, por todo apoio. Em especial a Cleyton, por suas contribuições desde quando essa pesquisa era apenas uma ideia, até a sua plena conclusão. Quero agradecer também de maneira especial a Mariana, Juliana, João Gabriel e Jayme, por toda ajuda na construção e execução das oficinas.

Aos colegas do LDAPP por suas colocações tão oportunas quanto ao projeto e por todo aprendizado adquirido nesta jornada.

Aos amigos Bárbara, Jônatas, Iza, Aluíse, Priscila e João, por todo apoio e também pelas orações.

À coordenação, aos professores e aos funcionários do Programa de Pós graduação em Ciências da Saúde e Biológicas – UNIVASF. Em especial quero agradecer a funcionária Paulina que sempre me atendeu com prontidão e boa vontade.

Aos colegas de caminhada das turmas do mestrado de 2015, onde fui aluna especial, e 2016 quando efetivamente me tornei mestranda.

À FACEPE pelo apoio financeiro que viabilizou a concretização desta pesquisa e minha dedicação exclusiva ao mestrado.

E a todos que de alguma forma contribuíram para essa conquista, seja com apoio, palavras de incentivo ou orações.

RESUMO

Os direitos da criança e do adolescente têm sido tema de discussões no meio científico e político. Várias crianças e adolescentes têm seus direitos básicos negligenciados, devido às diversas mazelas sociais e econômicas, vivendo situação de risco. Muitas vezes as experiências negativas vivenciadas por eles interferem diretamente na visão de si, do mundo e do outro, que estariam relacionadas ao autoconceito, empatia e valores, respectivamente. Intervenções que auxiliem no desenvolvimento pleno desses infantes são importantes, e estudos anteriores têm demonstrado que as atividades lúdicas têm sido uma ferramenta bem sucedida para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em diferentes contextos e no enfrentamento de situações adversas. O objetivo principal dessa pesquisa foi avaliar a influência de oficinas lúdicas sobre autoconceito, empatia e valores em crianças e adolescentes em situação de risco. Objetivou-se também averiguar se o nível de escolaridade e a faixa etária influenciam as variáveis autoconceito, empatia e valores. Ainda pretendeu-se investigar a percepção dos educadores, das crianças e adolescentes participantes quanto às oficinas realizadas. Trata-se de um estudo quase-experimental, com uma abordagem quali-quantitativa, com crianças e adolescentes em situação de risco, de uma instituição de acolhimento institucional, com idade entre 7 e 16 anos. Os resultados obtidos através dos instrumentos psicométricos não demonstraram efeito das oficinas lúdicas sobre o autoconceito, empatia e valores das crianças e adolescentes participantes, contudo as entrevistas realizadas com os educadores e participantes das oficinas apontaram mudanças positivas no comportamento geral dessas crianças e adolescentes. Em suma, acredita-se que as oficinas trouxeram benefícios aos participantes, mesmo não sendo entre as variáveis testadas neste estudo.

Palavras-chave: Lúdico; Autoconceito; Empatia; Valores; Crianças.

ABSTRACT

The rights of children and adolescents have been the subject of discussions in scientific and political circles. Several children and adolescents have their basic rights neglected, due to various social and economic ills, living at risk. Often negative experiences experienced by them directly interfere with the self-view of the world and the other, which would be related to self-concept, empathy and values, respectively. Interventions that assist in the full development of these infants are important, and previous studies have shown that play activities have been a successful tool for the development of children and adolescents in different contexts and in coping with adverse situations. The main objective of this research was to evaluate the influence of play workshops on self-concept, empathy and values in children and adolescents at risk. The objective was also to determine if the level of schooling and the age group influence the variables self-concept, empathy and values. It was also intended to investigate the perception of educators, children and adolescents participating in the workshops. This is a quasi-experimental study, with a qualitative-quantitative approach, with children and adolescents at risk, of an institutional institution, aged between 7 and 16 years. The results obtained through the psychometric instruments did not demonstrate the effect of the play workshops on the self-concept, empathy and values of the children and adolescents involved, however the interviews with the educators and participants of the workshops indicated positive changes in the general behavior of these children and adolescents. In sum, it is believed that the workshops brought benefits to the participants, even though they were not among the variables tested in this study.

Keywords: Playful; Self-concept; Empathy; Values; Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura circular dos valores segundo Schwartz 37
Figura 2: Facetas, dimensões e subfunções dos valores básicos 40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias e subcategorias com frequências absolutas e relativas das Unidades de análise 58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de permanência dos menores na instituição por grupo **51**
Tabela 2 – Média e (desvio padrão) gerais dos componentes do autoconceito anterior às oficinas **52**
Tabela 3 – Média e (desvio padrão) dos componentes do autoconceito pré e pós oficina **52**
Tabela 4 – Média e (desvio padrão) de empatia antes e após as oficinas **53**
Tabela 5 – Média e (desvio padrão) gerais das subfunções valorativas antes das intervenções **54**
Tabela 6 – Média e (desvio padrão) dos valores classificados por tipo de orientação pré e pós oficina **55**
Tabela 7 – Média e (desvio padrão) dos valores classificados por tipo de motivador pré e pós oficina **55**
Tabela 8 – Média e (desvio padrão) por subfunção valorativa pré e pós oficina **56**

LISTA DE ABREVIATURAS

AM – Aspectos de mudanças

AMa – Aspectos de Mudança acadêmica

AMc – Aspectos de Mudança comportamental

AMm – Aspectos de Mudança motivacional

AMp – Aspectos de Mudança pessoal

AMr – Aspectos de Mudança relacional

AO – Avaliação das Oficinas

AOn – Avaliação das Oficinas negativa

AOp – Avaliação das Oficinas positiva

CA – Contexto Anterior às Oficinas

CAp – Contexto anterior - perfil dos participantes

CAr – Contexto Anterior - rotina da instituição

CEDEP – Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa com Seres Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GCA – Grupo Controle Adolescente

GCC – Grupo Controle Criança

GOA – Grupo Oficina Adolescente

GOC – Grupo Oficina Criança

LECPEF – Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física

PETRAPE – Associação dos Pequenos Trabalhadores de Petrolina

PM – Percepção de Mudança nos participantes

QVB-I – Questionário de Valores Básicos - Infantil

SO – Sugestão com relação às Oficinas

SPSS – Statistical Package for Social Science

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UA – Unidades de Análise

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **15**

2 OBJETIVOS **19**
2.1 Objetivo Geral **19**
2.2 Objetivos específicos **19**

3 REVISÃO DE LITERATURA **20**
3.1 Autoconceito **20**
3.1.1 Contextualização sobre autoconceito 20
3.1.2 Intervenções para o desenvolvimento do autoconceito 22
3.2 Empatia **27**
3.2.1 Contextualização sobre empatia 27
3.2.2 Intervenções para o desenvolvimento da empatia 30
3.3 Valores **34**
3.3.1 Contextualização sobre valores 34
3.3.2 Natureza dos Valores 35
3.3.3 Teoria dos Valores Humanos Básicos 36
3.3.4 Teoria Funcionalista dos Valores Humanos 38
3.3.5 Valores na infância e adolescência 42

4 MATERIAIS E MÉTODOS **44**
4.1 Caracterização do estudo **44**
4.2 Local da pesquisa **44**
4.3 Amostra **44**
4.4 Critérios de inclusão/exclusão **45**
4.5 Instrumentos de coleta dos dados **45**
4.6 Procedimentos **47**
4.7 Análises de dados **48**
4.8 Aspectos éticos **49**

5 RESULTADOS **50**
5.1 Caracterização da amostra **50**
5.2 Dados dos instrumentos psicométricos **51**
5.2.1 Autoconceito **51**
5.2.2 Empatia **53**
5.2.3 Valores **54**
5.3 Percepção sobre as oficinas lúdicas **56**

6 DISCUSSÃO **64**
6.1 Caraterização dos participantes **64**
6.2 Dados dos instrumentos psicométricos **66**
6.2.1 Autoconceito 66
6.2.2 Empatia 68
6.2.3 Valores 68
6.3 Percepção sobre as oficinas lúdicas **71**
6.4 Limitações e sugestões para estudos futuros **78**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **81**

REFERÊNCIAS **83**

APÊNDICES **93**

ANEXOS **106**

1. INTRODUÇÃO

Os direitos da criança e do adolescente têm sido tema de várias discussões no meio científico e político. Na década de 1990, como desdobramento da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o número de ações que visavam garantir esses direitos cresceu consideravelmente. Porém, ao tempo em que pode ser percebida a evolução no âmbito da luta por esses direitos, também é perceptível que crianças e adolescentes têm, muitas vezes, seus direitos básicos negados. Muitos têm vivido em situação de risco, devido as mais diversas mazelas sociais e econômicas.

Por situação de risco, pode ser entendida a condição de crianças que, por circunstâncias de sua própria vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que não favorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social (LESCHER et al., 2004).

As entidades de acolhimento e apoio às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e/ou situação de abandono surgem como solução provisória e alternativa. “O Acolhimento Institucional é definido como atendimento institucional às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados e que necessitam ser afastados, temporariamente, da convivência familiar” (MACHADO, 2011, p.156). A mesma autora afirma que o termo “instituição” não se restringe a um único significado, mas sugere uma polissemia, o que traz outras possibilidades de conceitos para institucionalização.

O ECA se constituiu como um grande ganho na ordenação jurídica, já que o mesmo foi instituído na perspectiva de assegurar os direitos à criança e ao adolescente, como também proteger este grupo da segregação social e da exclusão em que viviam. Segundo Monte et al. (2011), um dos objetivos deste estatuto era acabar com o modo generalista como crianças e adolescentes em situação de risco ou abandono eram vistas. Conforme a mesma autora, as peculiaridades das crianças e adolescentes, até então, não eram consideradas.

Esse Estatuto também tem como uma de suas demandas, regulamentar as entidades de atendimento ao público infantil. Nele são fixados os parâmetros para o funcionamento destas instituições, contemplando tanto a parte física/estrutural quanto a assistencial. Contudo, Berger (2005) afirma que apesar dos avanços

alcançados, as contradições ainda persistem. Pois, se por um lado as leis vêm para organizar estas instituições, por outro, há poucos recursos para que estas desenvolvam atividades de forma a assegurar o gozo pleno dos direitos dessas crianças e adolescentes.

No público específico das instituições de acolhimento estão incluídas crianças/adolescentes que sofreram abandono, ou que por questões sociais ou familiares das mais diversas ordens não podem permanecer junto aos seus entes parentais. Estas situações acabam por contribuir para que eles permaneçam nas ruas, expondo-se assim a outros riscos.

Ainda sobre crianças e adolescentes conviventes em entidades acolhedoras pode-se perceber que estes possuem algumas particularidades. Mota e Matos (2008) ressaltam que os laços afetivos que se têm com as figuras primordiais de vinculação estão diretamente ligados à relação destes com o mundo. Em contraponto os mesmos autores destacam que quando esta relação é insegura, há dificuldade em lidar com o mundo exterior. Ademais, acredita-se que as relações e experiências de vida podem interferir diretamente na visão que o indivíduo tem de si, do outro e do mundo.

Essa visão de si pode ser entendida como o autoconceito, que de acordo com Carapeta, Ramires e Viana (2001), é a ideia que cada pessoa tem de si próprio, de sua capacidade, atitudes e valores, nas esferas física, social ou moral. Já Tamayo et al. (2001), relaciona o autoconceito às experiências passadas, e afirma que estas regulam o comportamento do sujeito.

A visão do outro, mencionada acima, tem relação direta com a empatia, que no entendimento popular relaciona-se a habilidade de se colocar no lugar do outro (GARCÍA-SERPA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). No século XIX, segundo Rodrigues e Ribeiro (2011), a psicologia e as ciências sociais entendiam a empatia como a capacidade de conhecer a consciência do outro e de pensar igual a ele por meio de um processo de imitação interna. Contudo, com o passar dos anos esse conceito tem sido aprimorado, e a empatia cada vez mais estudada, nas diversas áreas da ciência, principalmente por permitir maior compreensão dos relacionamentos humanos.

A percepção que o indivíduo tem do mundo está intrinsecamente relacionada aos valores por ele cultivados. Para Porto e Tamayo (2007), as pessoas possuem

estruturas de valores que guiam suas vidas, ou seja, os valores seriam preditores das escolhas e do comportamento, e bússolas norteadoras da vida.

Sendo assim, percebe-se então a relevância destes três construtos, autoconceito, empatia e valores, os quais permeiam a vida do ser humano e desempenham papel fundamental em seu desenvolvimento, e construção do “ser”, principalmente na infância e adolescência.

Estudos têm apontado para a relação positiva entre esses construtos e outras variáveis, como também para o desenvolvimento dos mesmos através de diferentes tipos de atividades (GONÇALVES; MURTA, 2008; NEWTON et al., 2007). Em consonância, as atividades lúdicas têm se mostrado bem sucedidas em vários contextos. Diversas pesquisas evidenciam que as atividades lúdicas podem ser um instrumento de formação para crianças, como também de enfrentamento das situações adversas da vida (RAVELLI; MOTA, 2005; POLETTO, 2005; DALLABONA; MENDES, 2004; MITRE; GOMES, 2004; OLIVEIRA; DIAS; ROAZZI; 2003). Para Sant´Anna e Nascimento (2011), as atividades lúdicas provocam estímulos nas pessoas, em seus sentidos vitais operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento pleno das funções do indivíduo.

A ludicidade não é um tema novo. Platão e Aristóteles já incentivavam o uso de brinquedos, para associar a aprendizagem ao prazer (VIEIRA et al., 2005). O termo lúdico, originário do latim, significa nada mais que brincar (SANT´ANNA; NASCIMENTO, 2011). E de acordo com Kaufmann-Sacchetto et al. (2011) brincar é um ato inerente ao desenvolvimento humano.

Diante das evidências, acredita-se que as atividades lúdicas podem servir como ferramentas para facilitar o processo de construção/desenvolvimento do autoconceito, empatia e valores. Sendo, também capaz de minimizar os fatores desfavoráveis convergentes que estão presentes na vida dessas crianças/adolescentes em situação de risco.

Considerando também o que preconiza a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente, este estudo torna-se relevante, já que o mesmo poderá trazer benefícios a esta população, não somente de forma imediata como em longo prazo, visto que poderá dar subsídios às entidades de atendimento às crianças e adolescentes, como

também ao poder público para encontrar alternativas simples e pouco onerosas que ajudem no desenvolvimento holístico das crianças e adolescentes.

Ademais, estudar o tema mencionado justifica-se também à medida que poderá contribuir no desenvolvimento de estudos adjacentes sobre o desenvolvimento do autoconceito, empatia e valores, que apesar de serem campos já há muito estudados, têm mostrado lacunas, principalmente no que concerne a estudos intervencionais.

Visando uma melhor organização desta dissertação, a mesma foi dividida em sete capítulos. O primeiro, que se refere a esta introdução do estudo. No segundo capítulo serão apresentados os objetivos desta pesquisa. Já o terceiro será composto por uma revisão de literatura sobre autoconceito, empatia e valores, abordando questões conceituais e empíricas.

No quarto capítulo serão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Os resultados deste estudo são apresentados no quinto capítulo, separando-se os dados quantitativos e qualitativos. Na penúltima seção são discutidos os dados, por meio de inferências e diálogo com outras pesquisas da área. E, por fim, no último capítulo, serão apresentadas as considerações finais enfatizando o que foi apreendido deste estudo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Avaliar a influência de oficinas lúdicas sobre autoconceito, empatia e valores em crianças e adolescentes em situação de risco.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar o grupo participante da pesquisa.
- Comparar os grupos de participantes antes e após a intervenção e os grupos experimentais e seus respectivos controles.
- Averiguar se há relação entre o nível de escolaridade, faixa etária e as variáveis dependentes (autoconceito, empatia e valores).
- Investigar a percepção das crianças e adolescentes participantes quanto às oficinas realizadas.
- Perceber a visão dos educadores da instituição quanto à presença ou ausência de mudanças nos participantes das oficinas.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Autoconceito

3.1.1 Contextualização sobre autoconceito

A tarefa de definir o autoconceito tem sido perseguida por estudiosos já há algum tempo, porém, ainda não há um consenso quanto à esta definição. Segundo Faria (2005), o autoconceito teria haver com a percepção que o indivíduo tem de si, que envolve o autoconhecimento de suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade. Já para Suehiro et al. (2009), esse construto teria como alicerce as experiências do próprio indivíduo e a valoração que o mesmo faz de sua conduta.

Carapeta, Ramires e Viana (2009) complementam afirmando que esse conceito refere-se às esferas existenciais: física, social e moral. Ou seja, o autoconceito perpassaria diferentes dimensões. Sendo este um pensamento também compartilhado por outros autores (VEIGA, 2005; TAMAYO, 1981) que consideram o autoconceito como um construto multidimensional. De forma simples pode-se dizer que o autoconceito está relacionado à percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que forma de si em consequência disso (VAZ SERRA, 1988).

O autoconceito é um construto que tem despertado o interesse de pesquisadores, visto que a compreensão do mesmo leva muitas vezes ao entendimento do comportamento humano e suas variações. Segundo Faria (2005), nas últimas três décadas houve um aumento considerável dos estudos relacionados ao autoconceito. “O primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito foi William James em 1890 na sua publicação intitulada *Principles of Psychology*, na qual consagrou um capítulo sobre *The consciousness of self*” (TAMAYO, 1981, p. 87). Mas, de acordo com Simões et al. (2008), é mesmo na década de 1950 que se reafirma a importância do autoconceito na explicação do comportamento.

Vários estudos (CIA; BARHAM, 2008; FARIA, 2005; VAZ SERRA, 1988) têm evidenciado a influência que o autoconceito exerce na vida das pessoas, sendo que essa influência pode se destacar de maneira positiva ou negativa, quando há um alto ou baixo autoconceito, respectivamente. Esse construto, portanto, auxilia na melhor

compreensão da formação da identidade e do padrão de conduta do indivíduo, por isso, pode ser entendido como um elemento integrador (VAZ SERRA, 1988).

Estudos ligando o autoconceito a outras variáveis estão distribuídos em diferentes campos da ciência. Parte deles têm se concentrado na área da educação, principalmente buscando entender a relação entre autoconceito e desempenho escolar (PAIVA; LOURENÇO, 2011; STEVANATO et al., 2003; CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003). Estes estudos têm apontado para uma relação positiva entre o desempenho acadêmico e o autoconceito, ou seja, quanto melhor o desempenho acadêmico maior o autoconceito, sendo que o contrário também tem sido aplicável. Ademais, tem-se percebido que o autoconceito pode influenciar o desempenho acadêmico e o ambiente escolar. Outros estudos apontam para associações entre autoconceito e outras variáveis, tais como ansiedade (MUNIZ; FERNANDES, 2016) e participação do pai no contexto escolar (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012), apontando para importância que esse construto possui para o desenvolvimento humano.

Na área da saúde, Vaz Serra e Pocinho (2001) realizaram um estudo sobre autoconceito, estratégia de *coping* e ideias de suicídio. Segundo eles um autoconceito positivo, juntamente com estratégias de *coping* adequadas seriam preditores de uma boa saúde mental. Outros estudos sobre variáveis como obesidade (CARVALHO et al., 2005), atividade física (TAMAYO et al., 2001) e alcoolismo (ZANOTI-JERONYMO; CARVALHO, 2005) relacionadas ao autoconceito, têm contribuído para expandir o conhecimento sobre o tema e afirmar sua relevância em diversas situações da vida.

De forma geral, acredita-se que o autoconceito é construído gradativamente e que essa construção se inicia na infância, desenvolvendo-se no decorrer da vida, não havendo um autoconceito predeterminado (SUEHIRO et al., 2009). Por isso, entende-se que ao longo do tempo as experiências da criança e as suas interações sociais terão relação direta com o desenvolvimento do seu autoconceito (CARNEIRO, 2003; PEIXOTO; MATA, 1993;).

Já em relação ao período da adolescência, Faria (2005) afirma que o adolescente desenvolve autoconceitos variados, uma vez que ele assume diferentes papéis sociais nesse período da vida. Dentre eles podem ser citados o de filho,

colega, entre outros. Percebe-se, então, que a relação entre autoconceito e aspectos da vida social vão se ampliando ao longo do ciclo da vida.

É evidente que em qualquer fase da vida um autoconceito positivo poderá trazer benefícios para o indivíduo. Contudo, na infância e na adolescência essa relação é ainda mais importante e os ganhos adquiridos poderão se perpetuar para a vida adulta. Neste processo de construção pode também ser destacada a influência dos pares, que de acordo com Carneiro (2003), é perceptível, uma vez que as opiniões e ações dos adultos mais próximos são incorporadas na construção do autoconceito das crianças e adolescentes.

Atualmente, avanços importantes podem ser referenciados quanto às pesquisas no campo do autoconceito, dentre eles destaca-se a elaboração e/ou validação de instrumento de mensuração deste construto (COELHO et al., 2015; VEIGA, 2005; GIAVONI; TAMAYO, 2000; TAMAYO, 1981), o que tem possibilitado o crescimento dos estudos na área. Este avanço tem se dado não somente no que tange a questões conceituais, mas, também, no contexto experimental.

Em vista disso, estudos têm demonstrado que o desenvolvimento de um autoconceito positivo pode ser estimulado (MELO; PEREIRA; SILVÉRIO, 2014; MONTEIRO, 2012; HARREL; MERCER; DEROSIER, 2009; GONÇALVES; MURTA, 2008; SIMÕES et al., 2008; SCHNEIDER; DUNTON; COOPER, 2008). Neste sentido, o número de pesquisas experimentais, que propõem intervenções para o desenvolvimento deste construto, tem aumentado gradativamente.

3.1.2 Intervenções para o desenvolvimento do autoconceito

Estudos nessa vertente têm sido desenvolvidos, apesar do avanço tímido, principalmente no que se refere ao público infantil. Numa busca em quatro bases de dados (Medline/Pubmed, Web of Science, Scopus e Scielo), alguns estudos foram encontrados sobre intervenções realizadas para a promoção do autoconceito em crianças e adolescentes. Algumas destas pesquisas têm chamado a atenção por sua metodologia e eficácia. Para facilitar a compreensão dos estudos que serão aqui apresentados, optou-se por dividi-los e categorizá-los em três áreas: física, social e acadêmica. As áreas em que as intervenções foram distribuídas não são necessariamente as dimensões do autoconceito mencionadas nos estudos, apesar

de em alguns casos coincidirem, mas sim, as áreas em que as atividades desenvolvidas melhor se encaixam.

Área física

Foram encontrados três estudos que utilizaram intervenções ligadas à área física, sendo que dois utilizaram a atividade física como forma de promoção do autoconceito. Os benefícios da atividade física têm sido tema de pesquisas há várias décadas, não só no âmbito físico, como também na promoção de bem estar social, e até mesmo psicológico. Neste sentido, estudos indicam que a atividade física é uma ferramenta importante para a promoção do autoconceito (FARIA, 2005; CARAPETA; RAMIRES; VIANA, 2001).

Schneider, Dunton e Cooper (2008) realizaram um estudo no qual analisaram o efeito da atividade física sobre o autoconceito de adolescentes sedentárias, acompanhadas por um período de nove meses. Nos resultados, eles não perceberam relação direta entre a atividade física e o autoconceito físico, porém houve melhora no autoconceito físico entre aquelas que aumentaram sua aptidão cardiovascular.

Já o estudo de Richter et al. (2016) comparou o efeito da Yoga com o de um treinamento físico sobre o autoconceito físico dos participantes. Ambos os treinos (yoga ou de habilidade física) ocorreram durante seis semanas, duas vezes na semana. Comparando os treinos eles perceberam que com relação ao autoconceito físico houve diferença significativa apenas em relação à velocidade do movimento percebida. O grupo que realizou o treino de habilidades físicas se percebeu mais rápido em comparação ao grupo de yoga. Nos demais aspectos do autoconceito físico não houve diferença.

Apesar de não ter utilizado a atividade física como método de intervenção, classificou-se o estudo de Karasimopoulou, Derri e Zervoudaki (2012) na área física, pois os mesmos utilizaram um programa de educação em saúde para avaliar dimensões de qualidade de vida, dentre as quais, o autoconceito, em crianças. Nos resultados, observou-se aumento do autoconceito tanto no grupo experimental quanto no controle após participação no programa.

Apesar dos três estudos serem classificados na área física, percebe-se que há grandes diferenças em seus aspectos metodológicos, o que impossibilita uma

comparação mais acurada entre eles. Quanto aos resultados, as intervenções demonstraram pouco efeito sobre o autoconceito. Contudo, é preciso parcimônia para a interpretação desses dados, pois não se pode, definitivamente, concluir que as intervenções na área física não tenham efeito sobre o autoconceito. O que se pode, talvez, é refletir sobre novos caminhos para o desenvolvimento dessas atividades.

Área Social

Neste grupo são apresentadas as intervenções que utilizaram estratégias da área social para o desenvolvimento do autoconceito. Quatro deles desenvolveram intervenções utilizando programas de habilidades sociais, sendo esta uma metodologia que tem sido muito usada não somente na área do autoconceito, mas também em áreas relacionadas ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes (SILVA; MURTA, 2009; ALIANE; LOURENÇO, 2006; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002). Já o quinto estudo utilizou ambientes virtuais para o desenvolvimento do autoconceito.

Soriano, Franco e Sleeter (2011) realizaram um estudo com adolescentes romanianos, uma classe marginalizada na Espanha. Eles aplicaram um programa de educação de valores durante seis meses. Foram realizadas 25 sessões, sendo que estas ocorriam uma vez por semana. As outras três pesquisas se assemelham nos aspectos metodológicos.

Dos quatro estudos que utilizaram programas que envolviam habilidades sociais três obtiveram resultados positivos quanto ao desenvolvimento do autoconceito. Mesmo no caso de grupos com dificuldades de relacionamento social (HARRELL; MERCER; DE ROSIER, 2009) ou marginalizados socialmente (SORIANO; FRANCO; SLEETER, 2011), ou com conduta agressiva (GONÇALVES; MURTA, 2008) as intervenções se mostraram eficazes no aumento do autoconceito geral e/ou de alguma de suas dimensões. Apenas o estudo realizado por Melo, Pereira e Silvério (2014) não encontrou efeito positivo sobre o autoconceito. Segundo os autores este resultado pode ter sido ocasionado pelo fato de apenas uma das sessões do programa ter abordado diretamente o autoconceito.

Gonçalves e Murta (2008) pesquisaram o autoconceito em crianças com problemas relacionados à agressividade. O programa implementado demonstrou

resultados positivos para o desenvolvimento do autoconceito. Apesar deste resultado, os dados precisam ser analisados com cautela, pois não são passíveis de generalização, visto a amostra de apenas 3 (três) participantes. Portanto, replicações com utilização da mesma metodologia em um grupo maior de participantes poderia reforçar a validade dos achados.

Harrell, Mercer e De Rosier (2009), que também utilizaram um programa de habilidades sociais, inseriram um componente interessante à sua pesquisa: a participação dos pais. Dentre as 12 oficinas realizadas com o grupo experimental, os pais participaram de quatro sessões conjuntas. Quando comparados os dois grupos, experimental e controle percebeu-se um aumento do autoconceito no grupo experimental. Uma vez que as crianças e adolescentes na construção do seu autoconceito são diretamente influenciadas por aqueles que os cercam de maneira tão próxima (SUEHIRO et al. 2009), a participação dos pais pode ter sido um dos motivadores desta mudança.

Outro estudo relevante foi realizado por Knutzen e Kennedy (2012). Os autores testaram o efeito de encontros sociais realizados em ambientes virtuais no autoconceito de adolescentes. Eram utilizados avatares representativos dos participantes, os quais faziam projeções de como eles seriam no futuro, após 5 (cinco) anos. Apesar das controvérsias que há sobre o uso da tecnologia, internet e ambientes virtuais, principalmente no que se refere aos relacionamentos sociais, o estudo mostrou que houve impacto positivo no autoconceito relacional e no “eu” social desses adolescentes.

Ao perceber os resultados encontrados pelos estudos apresentados nesta área, em sua maioria positivos, pode-se inferir que a utilização de intervenções de cunho social possui grande potencial para o desenvolvimento do autoconceito, podendo consistir em uma alternativa de fácil aplicabilidade e desenvolvimento. Entende-se, também, que as mudanças nas formas de se relacionar, principalmente entre crianças e adolescentes, têm fomentado o surgimento de metodologias inovadoras e que portanto, mais estudos sobre o tema são necessários para melhor compreensão desse fenômeno.

Área Acadêmica

Os artigos aqui mencionados desenvolveram intervenções no contexto acadêmico. Nos dois estudos foi utilizado o método do apoio de pares, que, segundo Monteiro (2012), se caracteriza pela ajuda que um sujeito mais competente dá a outro menos competente.

O estudo de Leung et al. (2013) poderia se enquadrar tanto na área acadêmica, quanto na área social, já que no mesmo estudo, dois experimentos foram realizados e seus efeitos comparados: um no campo social e outro no campo acadêmico. Optou-se por classifica-lo como acadêmico devido ao ambiente onde foi realizado e a estratégia por eles utilizada. O estudo testou intervenções específicas na área acadêmica e social para a promoção do autoconceito também nestas respectivas áreas.

A intervenção foi realizada com adolescentes entre 12 e 14 anos, teve duração de 9 semanas e as sessões ocorriam 4 vezes por semana. Ao final do estudo os autores perceberam que na intervenção onde o suporte de pares era voltado para área acadêmica (assunto verbal), houve aumento do autoconceito verbal, mas não em outras dimensões. No caso da intervenção voltada para área social, houve aumento do autoconceito social, melhorando o relacionamento com pessoas do mesmo sexo, mas não de outras dimensões do autoconceito. Este resultado aponta para uma diretriz importante que se deve observar em estudos interventivos posteriores: é necessário que as intervenções desenvolvidas sejam voltadas para o domínio específico do autoconceito que se quer atingir.

No estudo de Monteiro (2012) no qual foi implementado um programa de leitura em pares entre os participantes, também houve efeito positivo no autoconceito, se generalizando às dimensões mais específicas como percepção de competência cognitiva e física, percepção da aceitação materna e dos pares. É importante ressaltar que foi utilizado um processo de tutoria, demonstrando-se ao avaliar os resultados que tanto os que realizavam a tutoria quanto os que a recebiam apresentaram aumento do autoconceito.

De acordo com Suehiro et al. (2009), o componente acadêmico estaria relacionado ao sentimento que a criança tem com relação a seu contexto escolar, que segundo ela se formaria em grande parte pela interação com os colegas e professores. Talvez o efeito positivo encontrado nos estudos deva-se justamente à

combinação utilizada em ambos, que entremeia as relações sociais ao desenvolvimento acadêmico por meio da utilização do apoio de pares.

Apesar dos estudos apresentarem objetivos diferentes, ambos utilizaram estratégia semelhante, o apoio de pares, que se mostrou um método válido nos grupos investigados. Portanto, novas pesquisas com grupos com características diferentes poderão reforçar os achados encontrados nesses estudos.

De forma geral, percebeu-se que a maioria dos programas de intervenção estão relacionados à área social, as quais são justamente as que tem apresentado maior efeito sobre o autoconceito, juntamente com as intervenções da área acadêmica. Já as intervenções que se utilizaram de aspectos físicos produziram resultados controversos, no que tange ao desenvolvimento do autoconceito das crianças e adolescentes.

Os dados encontrados nesta pesquisa também reforçam o que outros estudos empíricos já têm apontado: a importância e influência do autoconceito no desenvolvimento humano, nas diversas áreas da vida, assim como em todas as fases dela. Apesar disso, o número de estudos encontrados sobre variáveis intervenientes no autoconceito pode ser considerado relativamente pequeno quando comparado a outros construtos que predizem o comportamento humano principalmente no que diz respeito a intervenções que promovam o desenvolvimento de um autoconceito positivo entre crianças e adolescentes.

Estudos nessa vertente seriam importantes, principalmente na infância e adolescência, visto que as experiências vivenciadas nestas fases da vida tendem a se refletir nos comportamentos, perdurando até a fase adulta. Nessa perspectiva, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social seriam um público especialmente importante para estudos intervencionais, uma vez que é sabido que essa vulnerabilidade pode ocasionar desajustes comportamentais, como também influenciar na construção do *self.* Por sua vez, esses estudos poderiam subsidiar reflexões sobre mudanças nas políticas de assistência a esse público.

3.2 Empatia

3.2.1 Contextualização sobre empatia

Compreender os mecanismos que envolvem a empatia e seu desenvolvimento tem sido a intenção de vários estudiosos. Dada a sua importância

na vida dos seres humanos e em seus relacionamentos sociais, essa busca tem se refletido no aumento do número de estudos sobre o tema, principalmente a partir da década de 1950, quando Carl Rogers passou a investiga-la mais profundamente (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009). Porém, no Brasil esses estudos ainda são recentes e estão mais voltados para o campo do desenvolvimento moral pró-social (KOLLER; CAMINO; RIBEIRO, 2001).

No campo conceitual a empatia também se desenvolveu com o passar dos anos. Inicialmente o conceito de empatia foi introduzido na psicologia por Theodor Lipps, no início do século XX, por meio do termo *Einfühlung*, que estava relacionado à emoção de um observador ao contemplar uma obra de arte (FOSSA; CORNEJO; CARRÉ, 2016). Posteriormente, Titchener introduziu o termo empathy que seria uma tradução do termo Einfühlung. Contudo, para este teórico o termo estaria relacionado à capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de pensar de maneira análoga a ela, através de um processo de imitação interna (WISPÉ, 1986). A palavra empatia (empátheia) tem origem grega e se refere a sentir o sentimento do outro como se estivesse em sua mesma situação ou experiência (BOEMER, 1984).

Para Hoffman (2000 p. 3) “a empatia é a centelha do interesse humano pelos outros, a cola que torna possível a vida social”. Já para Cecconello e Koller (2000) a empatia seria o compartilhamento da emoção percebida em outra pessoa e a capacidade de sentir esta emoção do outro. Contudo, Motta et al. (2006), em uma definição mais simplista afirmam que metaforicamente a empatia seria o “calçar os sapatos do outro”.

Segundo Sampaio, Camino e Roazzi (2009) os termos empatia, simpatia e compaixão, por muitas vezes, causaram divergências conceituais. Porém, Cecconello e Koller (2000) afirmam que a empatia é um sentimento que difere da simpatia, apesar da relação existente entre elas. A simpatia estaria relacionada à consciência intensificada do sofrimento de outra pessoa como algo a ser aliviado, já a empatia, seria a tentativa de um eu autoconsciente de compreender, sem julgar, as experiências positivas e negativas de outro (WISPÉ, 1986). O mesmo autor ainda refere que essas divergências conceituais acorrem devido à forma imprecisa como se dão os estudos da empatia. Por exemplo, muitos dizem estar estudando a empatia quando na verdade estão se debruçando sobre outro construto.

Atualmente os estudos têm demonstrado a íntima relação existente entre a empatia e os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano (MOTTA et al., 2006). Com relação ao desenvolvimento da empatia, algumas variáveis como sexo e idade, têm despertado o interesse para a realização de pesquisas.

Analisando a variável sexo relacionada à empatia, Ceconnello e Koller (2000) encontraram diferença significativa, corroborando outros estudos (SAMPAIO, 2017; BRYANT, 1982) que sugerem que as pessoas do sexo feminino se mostram mais empáticas do que as do masculino. Contudo, esta não é uma conclusão definitiva, uma vez que os estudos aqui mencionados foram realizados com populações específicas.

Já com relação à idade, Sampaio et al. (2013), em um estudo comparativo com crianças, adolescentes e adultos, perceberam que as respostas empáticas diferiam em conteúdo e intensidade de acordo a idade dos participantes. Os dados encontrados sugerem que o desenvolvimento cognitivo tem influência sobre as respostas empáticas. Contudo, sobre este aspecto, Camino e Koller (2000) afirmaram não ter encontrado diferença em seu estudo. Já Bryant (1983) percebeu que os alunos do sétimo ano que já estavam no período da adolesecência eram mais empáticos que as crianças. Um estudo sobre a empatia apontou para a capacidade do desenvolvimento da empatia por parte de bêbes quando estes interagiam com suas mães, face a face (HATZINIKOLAOU, 2006). Percebe-se então, que a empatia começa a ser desenvolvida bem cedo, antes mesmo dos primeiros passos.

Na fase da infância, a empatia tem se mostrado um elemento fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo. É sabido que vários fatores podem influenciar o desenvolvimento da empatia, dentre eles, as condições de socialização, as práticas educativas empregadas por pais ou cuidadores (MOTTA et al., 2006), como também as próprias situações na vida da criança podem se constituir uma ameaça para sua saúde psicológica (CECCONELLO; KOLLER, 2000). No entanto, Motta et al. (2006) consideram a empatia um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz.

O fator ambiental também é considerado muito importante para o desenvolvimento da empatia. Em um estudo comparando crianças que vivem em seus lares com suas famílias, com crianças que vivem em abrigos de grande porte e

que vivem em abrigos de pequeno porte, percebeu-se que as crianças que são educadas em seus lares são mais empáticas (MOTTA et al., 2006). Ainda, sobre a influência exercida pela família, Comodo, Del Prette e Del Prette (2017) acreditam que os pais podem exercer influência sobre os filhos no desenvolvimento da empatia, isso se referindo a pais e filhos do sexo masculino. Esse dado reforça a importância do ambiente, principalmente familiar, para o desenvolvimento da empatia.

No que diz respeito ao desenvolvimento da empatia em crianças, alguns estudos transculturais têm sido realizados. Sampaio (2017), por exemplo, analisou crianças brasileiras e norte americanas, e percebeu, ao comparar as médias, que as crianças brasileiras se mostraram mais empáticas, enquanto as crianças norte americanas tiveram médias um pouco maiores na tomada de papéis *(role taking*). Neste mesmo estudo o autor verificou que aparentemente não ocorrem mudanças significativas na empatia após os 8 anos de idade. Já as mudanças na capacidade de perspectiva do outro ocorreram de forma mais acelerada entre os 6 e 8 anos se consolidando aos 10 anos, principalmente no sexo feminino.

3.2.2 Intervenções para o desenvolvimento da empatia.

Como já mencionado acima, a empatia tem se mostrado relevante para o desenvolvimento humano, desde o início da vida. Inicialmente denominada como uma função inata, pouco se pensava em estratégias para auxiliar o seu desenvolvimento. Porém, os estudos têm demonstrado que é possível treinar e melhorar atitudes humanas como a empatia (TSAI; KAUFMAN, 2014), sendo que várias estratégias têm sido apresentadas nesta perspectiva. Assim como na subseção anterior categorizou-se os estudos para facilitar a compreensão.

Jogos

Em um estudo com crianças iranianas pré-escolares foi utilizada a terapia de jogo socioemocional (jogos de grupos). Por meio destes jogos os participantes eram incentivados a expressar seus problemas e encontrar soluções para eles. Essa intervenção foi aplicada durante quinze sessões e se mostrou eficaz no desenvolvimento da empatia, havendo aumento de seu nível nos participantes (CHINEKESH, et al. 2014).

O uso de jogos de vídeo game, tem se destacado no que concerne ao desenvolvimento de habilidades na infância. Harrington e O´Connell (2016) conduziram um estudo entre crianças e adolescentes avaliando o efeito de jogos de vídeo game pró-sociais e violentos. O uso de vídeo games pró-sociais foi positivamente relacionado à empatia. Já o uso de vídeo games violentos foi associado negativamente à empatia. Neste estudo de forma interessante, para controle de viés de autorrelato, os professores responderam a uma avaliação sobre o comportamento pró-social de seus alunos participantes da pesquisa. Por fim, os dados foram analisados e apresentaram correlação com as repostas dos participantes.

Apesar dos resultados positivos apresentados no estudo anterior, Shin e Dohyun (2013) compararam adolescentes, adultos e idosos, e perceberam que o uso prolongado de jogos de vídeo game teve efeito negativo sobre a empatia cognitiva dos adolescentes. Segundo os autores da pesquisa, talvez isso ocorra porque os adolescentes ainda estão em desenvolvimento, e por isso são mais suscetíveis à influência do uso de mídia do que adultos ou idosos. Contudo, os pesquisadores também perceberam que no caso dos jogos de vídeo game de tabuleiro houve uma associação positiva com a empatia cognitiva.

Os dois estudos, que utilizaram vídeo games, mencionados acima, deixam evidente o fato de que na verdade o que determina o tipo de efeito que os jogos de vídeo game terão é o tipo de jogo (pró-social ou violento), e não o vídeo game propriamente dito. Claro que devem ser consideradas outras variavéis, como o tempo que se leva jogando, se são jogos individuais ou coletivos e até mesmo o ambiente em que se joga.

Atividade física

Programas que envolvem atividade física também tem sido uma alternativa para estimular o desenvolvimento da empatia. Em um estudo realizado na Espanha foi utilizado como método de intervenção um programa de esporte. O programa consistia em que as crianças e adolescentes participantes assumissem diferentes papéis (técnico, preparador físico, membro do comitê de resolução de conflitos e festividades, apontador e árbitro) no esporte escolhido, que foi o handebol. Ao fim da intervenção foi verificado o aumento da empatia. Quando testada a empatia em

função do sexo e papel assumido no jogo não se percebeu variação, ou seja, ser menino ou menina, técnico ou preparador físico não teve influência sobre os resultados. Os autores concluíram que a educação esportiva, quando bem direcionada, pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da empatia (GARCÍA-LOPES; GUTIÉRREZ, 2015).

Ainda sobre atividades esportivas, um estudo com crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade nos Estados Unidos examinou o impacto de uma intervenção voltada para o cuidado, onde os participantes de um programa de atividade física de verão foram divididos em dois grupos (experimental e controle). Baseados em evidências preliminares os autores acreditavam que o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes em contextos físicos poderia ser otimizado se o conceito de cuidado fosse inserido na filosofia do programa. Partindo desse pressuposto os pesquisadores implementaram um programa de cuidado com o grupo experimental. Os resultados principais apontaram para o sucesso do programa no que concerne ao aumento da preocupação empática. Os participantes demostraram mais sentimentos e preocupação pelos outros participantes do programa (NEWTON et al., 2007).

Percebe-se que as intervenções que envolvem a atividade física, com as possibilidades de socialização e reflexão que elas estimulam, têm fomentado resultados positivos no desenvolvimento da empatia. Chama a atenção o fato de que não é a atividade física em si que promove a empatia, mas sim as estratégias que são utilizadas durante essas atividades.

Animais

Tsai e Kaufman (2014), por sua vez, utilizaram cães de estimação virtuais em um estudo com crianças entre 9 e 11 anos. O método consistia em que as crianças participassem do jogo durantes 3 semanas. No jogo eles deveriam cuidar do cão e suprir suas necessidades. Após as três semanas verificou-se o aumento efetivo das atitudes empáticas e foi também percebida uma correlação positiva entre o tempo de jogo e as atitudes empáticas. Os pesquisadores perceberam também que os participantes construíram um vínculo emocional com seus cães de estimação virtuais. E o mais interessante é que, ao serem entrevistados nenhum dos participantes considerou seu cão de estimação como apenas um jogo.

Já Sprinkle (2008) utilizou cães de abrigo para ensinar comportamento prosocial. O estudo foi realizado com alunos do ensino fundamental e médio, onde os mesmo deveriam interagir com os animais. Foram realizadas 11 sessões de 45 minutos cada. Os resultados sugerem efeito positivo do programa sobre a empatia, uma vez que o nível de empatia dos participantes aumentou e se percebeu uma correlação negativa entre os níveis de empatia e a agressividade. Contudo, esses dados precisam ser analisados com cautela, já que os resultados foram analisados a partir dos dados encontrados no pré e pós teste, não havendo grupo controle, o que pode diminuir a fidedignidade dos dados.

Depreende-se desses estudos que a aproximação com animais, sejam eles reais ou fictícios, têm a capacidade de despertar nas crianças mecanismos para o desenvolvimento da empatia. O interessante em ambos os estudos é que as crianças conviviam por pouco tempo com os animais e ainda assim, os resultados se mostraram positivos. O que leva a pensar que talvez a convivência por períodos maiores poderia ser ainda mais benefíca para o desenvolvimento da empatia.

Programas sociais

Intervenções direcionadas a grupos e situações específicas têm sido elaboradas e têm demonstrado efeito sobre os participantes. O conflito Basco ainda hoje tem fomentado comportamentos violentos na região. Na perspectiva de promover o respeito, prevenir a violência e aumentar a sensibilidade dos participantes com relação às vítimas da violência Garaigordobil (2012) elaborou um programa de prevenção à violência política.

Adolescentes entre 15 e 17 anos participaram de 10 sessões realizadas ao longo de três meses, onde temas como consequências da violência, estratégias para resolução de conflitos, entre outros foram abordados. Ao final os participantes apresentaram aumento dos níveis de empatia global e tomada de perspectiva. Neste estudo chama a atenção o foco dado ao perfil do grupo de participantes para a elaboração da intervenção.

Música

A música também tem sido um instrumento utilizado nas pesquisas, para a promoção de empatia. Em um estudo no Reino Unido, crianças participaram de um

programa de interação musical. Essas crianças foram divididas em três grupos, da seguinte maneira: um grupo recebeu intervenções voltadas para jogos musicais, outro grupo participou de intervenções com jogos, mas sem música, e o terceiro grupo não participou de nenhum tipo de intervenção. Comparando-se os grupos foi percebido que o grupo que participou do programa de interação musical teve maior pontuação na empatia emocional do que os grupos com intervenção de jogos sem música e o grupo sem intervenção (RABINOWITCH; CROSS; BURNARD, 2012).

Com o levantamento realizado percebeu-se que a maior parte das pesquisas interventivas utilizaram a ludicidade para o treino da empatia, podendo ser citados: jogos em grupo, jogos virtuais, jogos musicais, jogos esportivos. Acredita-se que essa compreensão sobre o efeito do “ensinar brincando”, possa ter contribuído para os resultados positivos encontrados nas pesquisas acima mencionadas.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a necessidade de que as estratégias de intervenção sejam planejadas levando em consideração o perfil do grupo e as situações de vida vivenciadas por ele. Em um dos estudos de intervenção (GARAIGORDOBIL, 2012) percebeu-se a preocupação dos pesquisadores em relacionar às atividades à necessidade real dos participantes. Muitas intervenções tem sido generalistas, sem levar em consideração o que o grupo envolvido precisa. Por exemplo, crianças em situação de risco não terão o mesmo perfil de crianças que tem uma condição familiar e social estruturada. Portanto, as intervenções para ambas deverão se valer de estratégias diferentes.

Por fim, o campo da empatia tem se mostrado um terreno fértil para as pesquisas. Muito há que se descobrir, desde questões conceituais até empíricas. Por isso, é de grande relevância estudos na área, principalmente no que diz respeito às relações existentes entre a empatia e outras variáveis, e sobre como essas variáveis podem influenciar no desenvolvimento da empatia.

3.3 Valores

3.3.1 Contextualização sobre valores

Ao longo do tempo, pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito do tema valores. O interesse pelo mesmo tem crescido e agregado novos conceitos, e recrutado mais pesquisadores na busca de respostas às perguntas e inquietações que permeiam este campo. Partindo, muitas vezes, de pontos de vista diferentes e

de áreas diversas do conhecimento, esses estudos têm se complementado e avançado em suas descobertas (TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). As discussões sobre o tema não são recentes. Os filósofos da axiologia já postulavam sobre a existência de valores universais, antes mesmo dos pesquisadores da psicologia social (SAMBIASE et al., 2014).

Segundo, Araújo, Bilsky e Moreira (2012), a busca pela compreensão do conceito de valores humanos deve-se ao interesse pela explicação dos antecedentes e consequentes humanos. Já que estes influenciam fortemente as ações humanas.

Contudo, essa busca não tem sido tarefa simples. Até então, não se pode dizer que haja um conceito unanimemente aceito quanto aos valores. Essa dificuldade em definir valores, em parte, tem contribuição do uso recorrente do termo por leigos e pessoas que não pertencem à área das ciências sociais (TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Outro ponto que pode ser percebido é o fato dos valores serem definidos com referência a outros construtos, que já tem significado próprio e bem definido. Portanto, os valores deveriam ser pensados de forma independente, que poderia referir-se unicamente à sua origem ou a algum processo cognitivo subjacente (GOUVEIA, 2003).

Além das questões de nível conceitual, tem-se que considerar os problemas nas pesquisas empíricas, uma vez que a falta de acordo quanto ao plano operacional interfere diretamente na convergência dos estudos (SOUZA et al., 2015).

Durante o desenvolvimento dos estudos sobre a temática vários teóricos destacaram-se por suas contribuições. Numa perspectiva psicológica podem ser ressaltados os estudos de Milton Rokeach (1973), Shalom Schwartz (1992) e Valdiney Gouveia (2003). Para melhor compreensão do tema, nas próximas subseções serão apresentadas as teorias desenvolvidas por estes três autores, sendo que será dada maior ênfase à Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, visto ser ela a base para este estudo.

3.3.2 Natureza dos valores

A contribuição de Milton Rokeach com seus pressupostos a respeito da natureza dos valores é incontestável. Ele é considerado um expoente no que concerne ao tema. Sua teoria traz para as pesquisas sobre valores uma abordagem

mais empírica e menos filosófica. Ademais, é dele o mérito pela elaboração do primeiro instrumento específico para medir valores (Rokeach Values Survey) no âmbito da psicologia (SOUZA et al., 2015; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Para Rokeach (1968) os valores transcendem objetos e situações específicas, na verdade eles estão relacionados à conduta e estados finais de existência. Servem a vários propósitos importantes na vida diária, como: direcionar as ações e atitudes, justificar comportamentos, julgar moralmente e servir como parâmetro para comparação com outras pessoas.

Rokeach propõe um sistema de valores como uma organização relativamente durável, de referências de condutas e os estados de existência são distribuídos continuamente de acordo à importância relativa que lhe é dada (ARAÚJO; BILSKY; MOREIRA, 2012). Nessa proposta, são relacionados 36 valores que passam a compor um inventário, que visa identificar os sistemas de valores terminais e instrumentais das pessoas (SAMBIASE, et al. 2014)

Gouveia, Martinez e Milfont (2001) enumeram as grandes contribuições dos pressupostos de Rockeach: (1) a proposta de Rokeach reuniu abordagens de várias áreas da ciência; (2) outro aspecto importante foi a diferenciação dos valores de outros construtos com os quais geralmente eram relacionados; (3) Ele ainda demonstrou a centralidade desse construto no sistema cognitivo das pessoas e (4) elaborou um instrumento que media os valores como um construto legítimo e específico.

O instrumento acima mencionado foi denominado de Rokeach Value Survey (RSV), o mesmo é um dos mais conhecidos e utilizados. Contudo, nos últimos anos vem sendo substituído por instrumentos mais elaborados, como o criado por Schwartz (SAMBIASE et al., 2014).

Como já mencionado Rokeach marcou as pesquisas sobre valores, pois seus postulados serviram de alicerce para a construção de outras teorias que buscaram agregar novas descobertas, como também, diminuir algumas limitações.

3.3.3 Teoria dos Valores Humanos Básicos

A Teoria dos Valores Humanos Básicos, proposta por Shalom H. Schwartz, tem gozado de ampla aceitação na atualidade e tem sido utilizada como base para

várias pesquisas sobre o tema. Foi criada a partir do embasamento proposto por Rokeach, contudo, aparando algumas brechas que havia nesta teoria (GOUVEIA; MARTÍNEZ; MILFONT, 2001).

Essa teoria parte da premissa que os valores são universais e que há um conjunto de valores presentes em todos os seres humanos, mas que, contudo, cada um irá conferir suas prioridades dentro deste conjunto (ARAÚJO; BILSKY; MOREIRA, 2012). Segundo Gouveia, Martínez e Milfont (2001), uma das contribuições de Schwartz foi reunir em torno de sua teoria pesquisadores de cinco continentes e mais de cinquenta países. Fato este que tem garantido notoriedade a esta teoria.

Modificando um pouco as definições anteriores de valores, Schwartz define valores como

> metas transituacionais desejáveis, variando em importância, que servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social. Implícito nesta definição de valores como metas é que (1) servem aos interesses de alguma entidade social, (2) pode motivar ação dando-lhe direção e intensidade emocional, (3) eles funcionam como padrões para julgar e justificar a ação, e (4) eles são adquiridos tanto através da socialização aos valores do grupo dominante e através da aprendizagem experiências únicas dos indivíduos (SCHWARTZ, 1994, p.21).

Como objetivos conscientes, os valores respondem a três requisitos universais com os quais todo indíviduo e sociedade deve lidar: necessidades dos indivíduos como organismos biológicos, requisitos de interação social e requisitos para o bom funcionamento e sobrevivência do grupo (SCHWARTZ, 1994).

Neste modelo são identificados dez tipos motivacionais de valores distintos: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodireção, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança (SCHWARTZ; BOHENKE, 2004).

Figura 1: Estrutura Circular dos Valores (SCHWARTZ, 1992)

A estrutura circular dos valores (figura 1) demonstra um contínuo motivacional. Quanto mais próximos os valores estiverem em qualquer direção ao redor do círculo, mais semelhantes serão as motivações, e quanto mais distantes, mais distintas serão as motivações. Esses valores também podem entrar em conflito ou ser congruentes entre si (SCHWARTZ, et al., 2012).

Tendo como base sua teoria, Schwartz elaborou um intrumento para avaliar as prioridades dos valores gerais. Esse intrumento denominado, *Schwartz Value Survey* tem larga utilização em pesquisas transculturais e vem substituindo o uso de outros inventários nas pesquisas pelo mundo (SAMBIASE et al., 2014).

Vários estudiosos (SOUZA et al., 2015; MEDEIROS et al., 2012; TAMAYO e PORTO, 2009; BILSKY, 2009; GOUVEIA et al., 2001) têm reconhecido a contribuição que a teoria dos valores básicos e as pesquisas consequentes a ela têm dado no campo dos valores. Contudo, ela não está isenta de críticas ou limitações. Este fato tem aberto espaço para o surgimento de novas abordagens e teorias.

3.3.4 Teoria Funcionalista dos Valores Humanos

A teoria funcionalista dos valores foi proposta por Valdiney Gouveia (2003), a partir do estudo de teorias prévias e questionamentos a modelos anteriormente elaborados. Apesar disso, sua teoria não deve ser entendida como oposta a outros modelos, mas sim uma proposta integradora e parcimoniosa que vem contribuindo para o desenvolvimento teórico da área (GOUVEIA et al., 2010; SOUZA et al., 2015).

Apesar de atualmente essa teoria ser menos reconhecida internacionalmente do que outras, como por exemplo, a de Schwartz (1992), é possível afirmar, de

acordo com Medeiros et al. (2012), que sua influência tem se expandido, visto já terem sido realizados estudos com cerca de 50 mil pessoas do Brasil e de mais 20 países, e que os resultados têm se mostrado consistentes com relação à adequação.

Para Gouveia (2003), os valores podem ser formalmente definidos como critérios de orientação que guiam as ações humanas e expressam cognitivamente suas necessidades básicas. Sua teoria baseia-se em quatro aspectos principais (GOUVEIA 2003; GOUVEIA et al., 2010):

(1) Natureza humana: Considera a natureza humana como benévola, admitindo somente valores positivos, evitando falar em valores negativos ou contra valores. Entendendo que todos os valores em sua essência são positivos.

(2) Base motivacional: Parte do pressuposto que os valores são representações cognitivas das necessidades humanas e individuais, como também institucionais e da sociedade. E que estes restringem os impulsos pessoais e garantem um ambiente estável e seguro.

(3) Caráter terminal: Apesar do uso frequente na literatura dos termos terminais e instrumentais para classificação dos valores, neste modelo é utilizado apenas os valores terminais, visto perceber-se que os valores instrumentais podem também ser entendidos como terminais.

(4) Princípios-guia individuais: Os valores são concebidos como padrões gerais de orientação para as condutas de cada indivíduo, sendo que não são particulares a determinadas situações ou objetos.

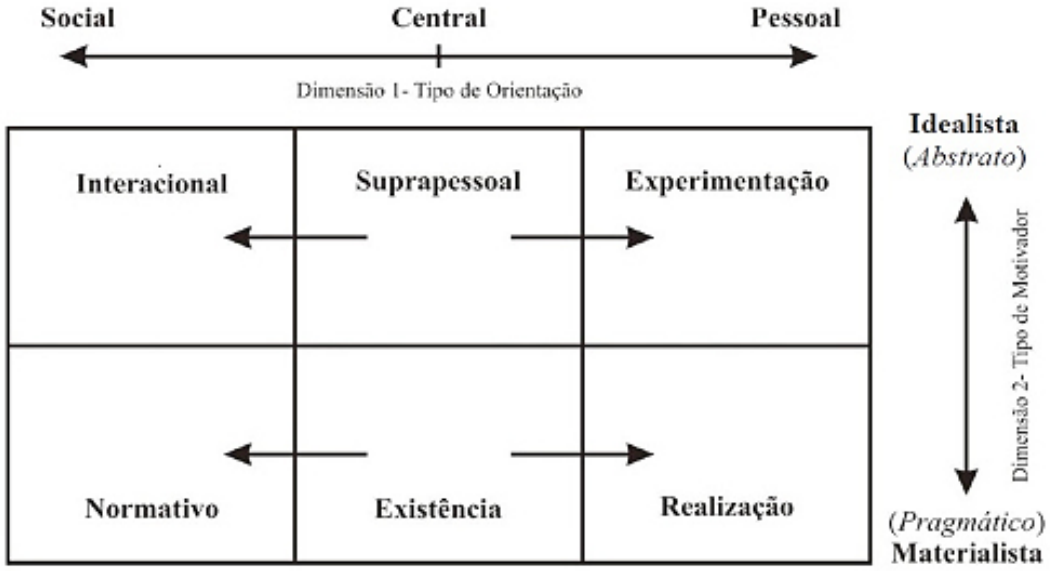
Considerando as suposições teóricas supracitadas Gouveia et al. (2010, p.214) admitem seis características consensuais para definição dos valores:

> (a) são conceitos ou categorias; (b) sobre estados desejáveis de existência; (c) transcendem situações específicas; (d) assumem diferentes graus de importância; (e) guiam a seleção ou evolução de comportamentos e eventos; (f) representam cognitivamente as necessidades humanas.

Por meio da revisão de estudos sobre o tema, Gouveia conseguiu identificar duas funções consensuais dos valores humanos, sendo estas: guiam as ações (tipo de orientação) e representam as necessidades humanas (tipo de motivador) (GOUVEIA et al. 2009; 2010). A partir destas duas funções gerou-se uma estrutura

com três critérios de orientação (social, central e pessoal) e dois tipos de motivadores (materialistas e idealistas).

Figura 2: Facetas, dimensões e subfunções dos valores básicos (Gouveia et al. 2010)



Na representação espacial (Figura 2) pode ser visto que as duas dimensões funcionais dos valores formam dois eixos principais. A função dos valores para guiar as ações humanas está formando o eixo horizontal, ou seja, representa o tipo de orientação (valores sociais, centrais ou pessoais). Já o eixo vertical representa a dimensão funcional tipo de motivador (valores materialistas ou humanitários), função dos valores que expressa as necessidades humanas (GOUVEIA et al., 2009). Desta integração derivam seis subfunções específicas dos valores que serão brevemente apresentadas a seguir (GOUVEIA et al. 2008; 2010; 2011).

- Subfunção existência: Representa a necessidade mais básica de sobrevivência do ser humano (biológica, psicológica), e necessidade de segurança. Seus valores fazem parte do motivador materialista, sendo estes: sobrevivência, estabilidade pessoal e saúde.
- Subfunção realização: Seus valores estão inseridos no motivador materialista, com uma orientação pessoal. São valores comuns a pessoas que buscam realização pessoal e material, geralmente, mais observada em jovens adultos em fase produtiva ou indivíduos educados rigidamente no que diz respeito à disciplina e formalidade (MEDEIROS et al. 2012). Três valores representam esta subfunção: êxito, poder e prestígio.

- Subfunção normativa: Faz parte do grupo dos que representam o motivador materialista, só que com orientação social. Envolve preservação da cultura e das normas sociais, onde a hierarquia e a obediência são extremamente importantes. Geralmente pessoas mais velhas se guiam por esses valores. Os valores obediência, religiosidade e tradição representam esta subfunção.
- Subfunção suprapessoal: Nesta subfunção a orientação é central com motivador idealista. Ela está ligada às necessidades estéticas, de cognição e a superior autorrealização. Confere-se maior ênfase às ideias abstratas do que a questões concretas e materiais. É fonte para outras subfunções (interativa e experimentação). Servem como indicadores desta função os valores: beleza, conhecimento e maturidade.
- Subfunção experimentação: Esta subfunção compreende uma orientação pessoal, com motivador idealista. Seus valores estão fortemente ligados à promoção de mudanças e inovação na estrutura das organizações sociais. Esses valores são mais comumente encontrados entre jovens. compõem essa função: emoção, prazer e sexualidade.
- Subfunção interativa: Possui também motivador idealista, contudo, tem orientação social. Está relacionada às necessidades de pertença, amor e afiliação. Esses valores são importantes no estabelecimento e manutenção das relações sociais. Geralmente os indivíduos que adotam esses valores são jovens e aqueles orientados a relações íntimas estáveis. Os valores que a expressam são afetividade, apoio social e convivência.

Com base nesta teoria foi elaborado o Questionário de Valores Básico – QVB, que é um instrumento que tem se mostrado mais adequado para o uso em pesquisas do que outros, devido à sua linguagem compreensível, quantidade moderada de itens (18 itens), além da disposição independente dos valores.

Com tudo que foi exposto a respeito desta teoria, pode ser percebido que a mesma se mostra como um modelo coerente e eficaz. Ademais, o fato de integrar outras teorias e buscar corrigir limitações apresentadas pelas mesmas, o torna um modelo que traz contribuições importantes para o desenvolvimento do campo dos valores.

3.3.5 Valores na infância e adolescência – Estudos empíricos

De acordo com Bilsky (2009), os estudos empíricos sobre valores, em sua maioria, são realizados com adultos. Por isso, ele aponta a necessidade do desenvolvimento de investigações com relação ao nascimento e desenvolvimento de valores entre crianças e adolescentes, principalmente abaixo de 12 anos.

Nesta perspectiva, estudos têm sido realizados no sentido de compreender e promover o desenvolvimento dos valores nas fases iniciais da vida, sobressaindo-se os estudos no período da adolescência. Apesar de ainda serem encontrados poucos estudos nessa vertente, percebe-se que há um esforço e interesse crescente nesta direção.

García, Barbero e Munõs (2017) realizaram um estudo na Espanha com 499 adolescentes, do sexo feminino e masculino, entre 12 e 18 anos. Eles avaliaram a hierarquia dos valores, baseados nos pressupostos de Schwartz, e também verificaram se havia diferença com relação aos valores de acordo com o sexo dos participantes. Para isso eles utilizaram o questionário de valores pessoais, baseado no *Schwartz Value Survey (SVS).*

Os achados indicaram que a estrutura de valores de adultos e jovens são significativamente diferentes. Perceberam também que houve maior preferência por parte dos adolescentes pelo hedonismo para ambos os sexos e por valores que compõem os tipos de transcendência e abertura a mudança. Foram encontradas diferenças significativas com relação ao gênero e a importância dada à benevolência, universalismo, conformidade e segurança. Esse estudo demonstra a importância de maior compreensão sobre o desenvolvimento e a hierarquia dos valores entre o público infantil e adolescente visando o planejamento e execução de ações que possam beneficiar essa população.

Já um estudo com 562 estudantes portugueses, entre 14 e 22 anos, sobre valores e satisfação com a vida, apontou a subfunção experimentação como a que melhor explicaria a satisfação com a vida. Contudo, os dados devem ser analisados com parcimônia, uma vez que o poder explicativo encontrado foi baixo (MARQUES; SILVA; TAVEIRA, 2017).

Outro achado importante foi realizado por Fonsêca et al. (2016), em uma pesquisa sobre valores e engajamento escolar com 338 estudantes, com média de idade de aproximadamente 13 anos. Eles perceberam que os alunos que

destacaram as subfunções interativa, normativa, suprapessoal, existência e realização, eram mais dedicados às tarefas acadêmicas, diferentemente dos que priorizavam a subfunção experimentação.

Com uma amostra significativa de 2.004 adolescentes, entre 10 e 18 anos, estudantes de escola pública e privada, Moraes et al. (2007) analisou a relação entre os valores e a socialização parental. As relações encontradas foram tanto positivas quanto negativas, o que para os pesquisadores permitiu inferir que a socialização no contexto familiar reflete no processo de construção de valores dos adolescentes.

Os estudos sobre valores relacionados a fases iniciais da vida são escassos, principalmente, na infância. Estudos intervencionais que promovam o desenvolvimento dos valores também o são. É, portanto, justificável empreender novos estudos sobre esta relação, principalmente na perspectiva da promoção precoce de valores, o que se mostra relevante em todo o contexto da vida humana, já que como mencionado anteriormente, os valores têm relação direta com o comportamento e motivações humanas.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Caracterização do Estudo

Neste estudo foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa. Segundo Soares (2003) a primeira está relacionada à interpretação de fatos, na busca de solução para o problema proposto e a segunda à quantificação dos dados obtidos. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa (FLICK, 2009).

Trata-se de uma pesquisa quase experimental, onde há manipulação de uma ou mais variáveis independentes, com o fim de observar e interpretar as reações e modificações ocorridas no objeto de pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2000).

4.2 Local da Pesquisa

Os dados foram coletados na Instituição da Associação dos Pequenos trabalhadores de Petrolina (PETRAPE), uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que foi fundada pela freira Maria Eurídice Dourado, e reconhecida legalmente em 24 de maio de 1983. Seu principal objetivo é assistir crianças e adolescentes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social e/ou que tenham seus direitos violados. Esta entidade conta com o serviço de acolhimento institucional, dentre outros oferecidos.

Faziam parte desta instituição no momento da pesquisa 88 (oitenta e oito) meninos entre sete e dezessete anos, sendo que dezesseis deles ficavam em regime de internato e setenta e dois em regime de não internato. Segundo Berger (2005) a maior parte das instituições no Brasil segue o perfil assistencial/filantrópico, sendo o número dos serviços governamentais bem reduzidos.

4.3 Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 48 crianças/adolescentes, entre 7 e 16 anos (M=11,73; d.p = 2,52), do sexo masculino, matriculados na instituição e cinco educadores que trabalhavam na instituição. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, por meio de sorteio. A divisão da amostra foi feita em quatro grupos, cada um com 12 participantes: Grupo Oficina Criança - GOC (M= 9,33; d.p= 1,15) e

Grupo Oficina Adolescentes - GOA (M= 12,75; d.p= 1,13), que participaram das oficinas lúdicas. E o Grupo Controle Criança - GCC (M= 9,92; d.p= 0,90) e Grupo Controle Adolescente - GCA (M= 14,12; d.p= 1,31), que não participaram das intervenções. Ao final, para análise dos dados, somente foram considerados 36 participantes, visto que, 4 participantes deixaram a instituição e 8 crianças/adolescentes não participaram da quantidade mínima de oficinas.

4.4 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídas crianças e adolescentes, entre sete e dezessete anos, que estavam devidamente matriculados na entidade. Foram excluídos da pesquisa aqueles que tivessem algum histórico de distúrbio que impossibilitasse o preenchimento dos instrumentos de coleta ou que tivessem atividades paralelas ao horário das oficinas.

4.5 Instrumentos de coleta

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: um Questionário sócio-demográfico, a Escala de autoconceito – Piers-Harris (1960); a Escala de empatia para crianças e adolescentes – Bryant (1982); o Questionário dos valores básicos – versão infantil – Gouveia (2011), e um roteiro de entrevista semiestruturada.

O questionário sociodemográfico (Apêndice B) foi composto por questões sobre idade, escolaridade, composição familiar e atividades cotidianas dos menores. Esse instrumento teve como objetivo conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

A Escala de Autoconceito americana de Piers-Harris (Anexo A) foi adaptada e validada para a língua portuguesa por Veiga (2006). Ela é destinada a crianças e adolescentes e composta de sessenta questões dicotômicas (sim ou não), do tipo lápis e papel, que abordam fatores como comportamento, estatuto intelectual e escolar, atributos e aparência física, ansiedade, popularidade e satisfação-felicidade, por meio de questões do tipo: “Sou um membro importante da minha turma”; “As pessoas implicam comigo”; Sou feliz”, entre outras.

Já a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (Anexo B) foi elaborada por Bryant em 1982 e validada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001). Sua linguagem é simples, adaptada a faixa etária supracitada, com vinte e duas questões em que se deve escolher entre sim ou não, dependendo se a afirmação feita for uma verdade para o respondente. É uma escala do tipo lápis e papel para administração coletiva, composta por assertivas, tais como: “Fico triste ao ver uma menina que não tem com quem brincar”; “As vezes eu choro quando assisto TV”; “Meninos que choram porque estão felizes são tolos”.

Para mensuração dos valores foi utilizado o questionário de valores básicos – infantil (QVB-I) (GOUVEIA, 2011) (Anexo C), que é baseado no questionário de valores básicos para adultos, elaborado por Gouveia (1998). Este instrumento foi adaptado para o público infantil inicialmente por Andrade (2002) e posteriormente por Gouveia (2011), que realizou algumas modificações na perspectiva de reunir evidências de validade do construto.

O QVB-I é composto por dezoito itens do tipo autorrelato, onde os participantes devem indicar a importância que cada valor tem em sua vida, por meio de um escala *likert* de cinco pontos, que vai de “nenhuma importância” até “máxima importância”. Cada questão esta associada a um tipo de valor. Por exemplo: “**Tradição** (seguir as regras de boa educação e costumes de sua família; viver e se vestir do mesmo modo que seus pais; e seguir as normas de casa e da escola”); “**Poder** (ser o chefe ou líder do grupo de amigos; mandar nos outros colegas; e ter poder para decidir as coisas”). “**Sobrevivência** (ter uma casa para morar com seus pais; ter água e comida sempre que necessite; e poder dormir bem todos os dias”).

Ademais, também foram utilizadas notas de campo que “são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador tem ao participar de forma intensa e envolvida” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013, p. 362). As mesmas foram utilizadas para registar falas, situações e condutas que se destacaram durante as sessões.

Ao final das oficinas foram realizadas entrevistas apenas com os participantes dos grupos das oficinas e com cinco educadores que trabalhavam durante o dia, por estes terem contato com todas as crianças (internas e não internas). Os roteiros para as entrevistas foram elaborados a partir das observações da pesquisadora, com o fim de compreender a percepção dos participantes, em relação às oficinas, e

dos educadores, no que diz respeito à participação das crianças e adolescentes nas oficinas. O roteiro da entrevista com as crianças e adolescentes foi composto por 10 perguntas (Apêndice C), enquanto que o roteiro de entrevista para os educadores foi constituído por cinco perguntas (apêndice D). Essas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

4.6 Procedimentos

Inicialmente foi solicitada autorização da instituição para que a pesquisadora pudesse adentrar o local e fazer contato com os participantes. Em seguida foi explicado aos participantes do que se tratava a pesquisa e seus direitos com relação à participação. Os termos de consentimento e assentimento foram lidos e explicados detalhadamente, as dúvidas foram dirimidas, e apenas após os termos terem sido assinados pelos responsáveis e participantes, respectivamente, é que foi dado início à coleta de dados.

A primeira etapa ocorreu uma semana antes do início das oficinas e consistiu no preenchimento das escalas e questionários por todos os 48 participantes. No caso das crianças e daqueles que possuíam dificuldades quanto à leitura, além da leitura pausada de cada item, também foi dado suporte para o preenchimento. Devido a esta dificuldade optou-se por realizar com este grupo o preenchimento de forma individual.

No grupo de adolescentes que possuíam maior destreza na leitura, os questionários e escalas foram entregues e as instruções quanto ao preenchimento foram dadas. Os mesmos conseguiram preencher os instrumentos sozinhos, mas mesmo assim eram auxiliados em suas dúvidas sempre que solicitavam.

Na sequência, os grupos foram sorteados e separados e a partir daí somente as crianças e adolescentes selecionados para os “Grupos Oficina”, participaram das intervenções.

As oficinas lúdicas foram elaboradas a partir de pesquisas bibliográficas sobre os construtos, com o auxílio dos pesquisadores que compõem o Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF), sendo que as atividades foram adequadas ao perfil dos participantes. As oficinas tiveram duração

de 12 semanas, do mês de fevereiro até maio de 2017. O programa de atividades das oficinas (Apêndice A) contou com quatro atividades voltadas para o estímulo da empatia, dos valores e do autoconceito. Antes de serem iniciadas as oficinas os participantes foram reunidos e foi explicado como as oficinas aconteceriam.

As atividades ocorriam separadamente para o grupo de crianças e adolescentes. Primeiro participavam as crianças, com atividade e linguagem próprias para a faixa etária e em seguida os adolescentes, que também tinham a oficina moldada ao perfil da faixa etária. As sessões ocorriam na própria instituição, tinham duração de 50 minutos, e eram sempre iniciadas com a explicação da atividade que seria realizada no dia, e na sequência a oficina era realizada.

Na semana posterior ao final da realização das 12 oficinas os questionários e escalas foram novamente aplicados aos quatro grupos, seguindo o mesmo procedimento da primeira aplicação (crianças e adolescentes com dificuldades de leitura, individualmente, e adolescentes com boa leitura, coletivamente). Também foi realizada uma entrevista individual com cada participante das oficinas, durante a qual eles responderam sobre aspectos positivos e negativos das oficinas, percepção do próprio comportamento durante e após as atividades. Também foi dado espaço para que eles falassem sobre outras questões não abordadas na entrevista. Por fim, os cinco educadores da instituição também foram entrevistados sobre a percepção deles quanto à participação das crianças e adolescentes nas oficinas.

4.7 Análise dos dados

Inicialmente os dados obtidos por meio dos instrumentos psicométricos e questionário sociodemografico foram tabulados e organizados em planilha eletrônica do Microsoft Excel – versão 2011. Na sequência a análise estatística foi realizada utilizando o programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS – versão 22.0, adotando um nível de significância de $p<0,05$. O teste Shapiro-Wilks foi realizado para verificar se os dados tinham uma distribuição normal, e foi constatado que os dados não seguiam uma distribuição normal, por isso testes não paramétricos foram utilizados para as estatísticas inferenciais.

Já os dados qualitativos foram organizados e analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esta análise iniciou-se com a leitura

flutuante e exaustiva das entrevistas gravadas e transcritas. Essa leitura permitiu a captação mais apurada do sentido das falas, o que desencadeou o segundo passo da análise que foi a decomposição desses discursos em unidades de análise ou significados. Após a decomposição, essas unidades foram enumeradas e em seguida categorizadas e subcategorizadas conforme similitudes. Segundo Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos que constituirão um conjunto, por diferenciação e reagrupamento por gênero, sendo que seus critérios podem ser semânticos, sintáticos e expressivos. Por fim, foram geradas e analisadas as frequências das unidades de análise.

4.8 Aspectos éticos

Os aspectos éticos da pesquisa seguiram a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS que trata de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa com Seres Humanos da UNIVASF (CEDEP – UNIVASF) e aprovada - CAAE: 54674116.6.0000.5196 (Anexo E). A entrada em campo foi feita após autorização expressa da Instituição participante e liberação do Comitê de Ética em Pesquisa. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada após explicação minuciosa aos participantes do que trata a pesquisa e também assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e Termo de Assentimento (Apêndice E) por parte dos responsáveis e crianças e adolescentes participantes.

5 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados encontrados nesta pesquisa. Inicialmente, realizou-se a caracterização dos participantes, por meio das informações obtidas no questionário sociodemográfico. Na sequência, serão apresentados os dados oriundos dos instrumentos psicométricos e em seguida, a exposição dos dados qualitativos, agregados pelas entrevistas com as crianças e adolescentes participantes e com os educadores que trabalham na instituição.

5.1 Caracterização da amostra

Em relação ao nível de escolaridade, percebeu-se que a maior parte dos participantes se encontra no Ensino Fundamental I (64,6%) e que apenas um adolescente estava cursando o Ensino Médio, por isso, para a análise dos dados ele foi inserido no grupo do Ensino Fundamental II (35,4%).

A diferença considerável entre os dois níveis de escolaridade é compreensível, à medida que metade dos participantes é criança e parte dos adolescentes que deveriam estar no Ensino Fundamental II, ainda permanece no ensino Fundamental I, devido às reprovações ou abandono escolar.

Na instituição funcionam dois regimes de atendimento, o internato, onde as crianças e adolescentes moram na instituição, e o regime de não internato, que se caracteriza pela sua permanência durante o dia, com retorno às suas casas à noite.

Dentre os participantes da pesquisa a maioria (70,8%) não era interna. Esse dado representa a população geral da instituição, que é composta, na maior parte, por crianças e adolescentes em regime de não internato. Geralmente, estes são os casos daqueles que já foram internos e estão sendo reinseridos na família, ou casos de crianças e adolescentes que ficavam nas ruas, devido à ausência dos pais durante o dia.

Quanto ao tempo de permanência na instituição serão apresentados os dados gerais e separados por regime institucional. A tabela 1 apresenta o número de participantes por grupo, tempo mínimo e máximo de permanência, a média e o desvio padrão de cada grupo.

Tabela 1: Tempo de permanência dos menores na instituição por grupo

Permanência na instituição	N	Mínimo (anos)	Máximo (anos)	Média (anos)	Desvio padrão
Grupo geral*	48	<1	6	2,15	1,22
Internos	14	1	4	1,86	0,95
Não internos	34	<1	6	2,26	1,31

Fonte: Autora
**Composto pelo grupo de internos e não internos.*

No grupo geral, existem participantes que estão na instituição em período menor que 1 ano, como também há aqueles que permanecem até 6 anos. Analisando a tabela percebe-se que o grupo de não internos se assemelha ao grupo geral, quanto à média, tempo mínimo e máximo de permanência. Isso é compreensível, pois, o N do grupo de não internos é mais representativo do grupo geral, do que o N de não internos. Percebe-se também que a média de tempo do grupo de internos é menor do que a dos demais grupos.

5.2 Dados dos instrumentos psicométricos

Antes de serem iniciadas as oficinas foram aplicados testes para analisar se os grupos eram diferentes entre si, com relação às variáveis dependentes. O teste de Kruskal-Wallis foi avaliado para comparar os escores de autoconceito, empatia e dos valores produzidos entre os quatro grupos. Esse teste demonstrou não haver diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$) entre os grupos quanto às variáveis dependentes. Além disso, foi realizado o teste de Mann-Whitney que comparou cada grupo experimental com o seu controle (GOCxGCC; GOAxGCA), e constatou que tanto para criança quanto para adolescente não houve diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$) entre eles, no que concerne aos escores das variáveis avaliadas.

5.2.1 Autoconceito

O autoconceito foi analisado a partir de seus seis componentes e também do somatório que corresponde ao autoconceito geral. Antes da participação das crianças e adolescentes nas intervenções o autoconceito geral apresentou média igual a M= 37,77 e d.p.= 7,63. Ao final das intervenções, a média dos participantes

foi de M= 38,95 e d.p.= 7,75. A Tabela 2 apresenta as médias gerais por componente do autoconceito antes da participação das crianças e adolescentes nas oficinas.

Tabela 2: Média e (desvio padrão) gerais dos componentes do autoconceito anterior às oficinas**.**

Comportamental	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência	Satisfação/ felicidade
8.33 (2.27)	3.92 (1.72)	8.42 (2.35)	5.79 (2.04)	5.13 (1.61)	6.19 (1.70)

Fonte: Autora

Ao analisar a tabela 2 percebe-se que, de modo geral, inicialmente, as crianças e adolescentes tiveram pontuação mais alta no estatuto intelectual, seguido pelo componente comportamental. Já os componentes, ansiedade e aparência, respectivamente, apresentaram as médias mais baixas.

Tabela 3: Média e (desvio padrão) dos componentes do autoconceito pré e pós oficina.

		GOC	GCC	GOA	GCA
Comportamental	**Pré**	8,42 (2,15)	8,50 (2,31)	7,92 (2,06)	8,50 (2,74)
	Pós	7,88 (2,53)	7,89 (3,37)	8,56 (2,96)	9,09 (2,91)
Ansiedade	**Pré**	3,50 (1,78)	3,33 (1,55)	4,17 (2,08)	4,67 (1,23)
	Pós	3,88 (2,64)	3,56 (1,87)	4,22 (1,85)	4,45 (1,29)
Estatuto intelectual	**Pré**	8,25 (2,41)	8,58 (1,73)	8,08 (2,27)	8,75 (3,04)
	Pós	8,00 (2,39)	8,56 (2,00)	8,22 (2,86)	9,18 (2,31)
Popularidade	**Pré**	5,67 (1,77)	5,25 (1,60)	5,83 (2,32)	6,42 (2,42)
	Pós	6,13 (2,80)	6,00 (1,87)	6,42 (2,42)	6,73 (1,84)
Aparência	**Pré**	5,58 (1,44)	5,33 (1,72)	4,42 (1,67)	5,17 (1,58)
	Pós	5,50 (1,69)	5,67 (2,34)	5,00 (1,73)	4,82 (1,72)
Satisfação/felicidade	**Pré**	6,33 (2,10)	6,33 (1,49)	5,67 (2,06)	6,42 (1,08)
	Pós	6,75 (1,03)	6,11 (1,05)	6,56 (0,88)	6,09 (1,70)
Autoconceito geral	**Pré**	37,75 (8,21)	37,33 (5,33)	36,08 (7,37)	39,92 (9,49)
	Pós	38,13 (10,41)	37,78 (5,84)	39,11 (6,31)	40,36 (8,78)

Fonte: Autora

A tabela 3 apresenta as médias pré e pós oficina de cada componente do autoconceito e também do autoconceito geral, por grupo de participantes. Avaliando o autoconceito geral nas crianças, percebeu-se que não houve diferença estatisticamente significativa (p>0,05) entre as médias pré e pós oficina, nem entre os grupos controle experimental. Já quanto aos adolescentes houve aumento do autoconceito geral (U= - 2.043; p=0,041) quando comparado o GOA antes e após as oficinas. Contudo, quando comparados os grupos oficina e controle de adolescentes, observa-se que não houve diferenças entre as médias (p>0,05).

De forma semelhante, os testes de Wilcoxon e Mann Whitney mostraram não haver diferença estatisticamente significativa (p>0,05) para nenhum dos componentes do autoconceito (comportamental, ansiedade, estatuto intelectual; popularidade; aparência física; satisfação/felicidade) nem no público de crianças e nem de adolescentes.

Comparando os participantes por nível de escolaridade com relação ao autoconceito, também não foi encontrada variação entre as médias (p>0,05). Por meio do teste de correlação de Spearman averiguou-se a existência de correlação significativa apenas para o componente ansiedade (s=340; p=0,018), sugerindo que quanto maior a idade maior o nível de ansiedade.

5.2.2 Empatia

Inicialmente foi analisado o nível de empatia dos participantes, antes de participarem da intervenção. A média geral, de todos os participantes nesse período, foi M= 13,08 e d.p.= 2,78. Após a realização das intervenções houve um pequeno aumento na média geral (M= 13,92; d.p.= 3,19). As médias de empatia observadas em cada grupo são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4: Média e (desvios padrão) de empatia antes e após as intervenções.

	Empatia	
	Pré-intervenção	**Pós-intervenção**
GOC	13,17 (3,12)	13,86 (2,54)
GCC	13,17 (3,56)	14,33(1,22)
GOA	12,50 (1,88)	13,22 (5,16)
GCA	13,50 (2,57)	14,18 (2,92)

Fonte: Autora

Para comparar os grupos no período pré e pós intervenção foi realizado o teste de Wilcoxon, que demonstrou não haver variações significativas entre as médias (p>0,05) de nenhum dos grupos. Na sequência, o teste de Mann-Whitney demonstrou não haver diferença estatisticamente significativa (p>0,05) entre os grupos GOCxGCC e GOAxGCA. Também não houve mudanças estatisticamente significativas nas médias de empatia (p>0,05), em função das variáveis faixa etária (criança e adolescente) e escolaridade (ensino fundamental I e ensino fundamental II).

5.2.3 Valores

Para análise dos valores foram consideradas suas seis subfunções valorativas, como também, a classificação dos valores por tipo de orientação e por tipo de motivador. Inicialmente serão apresentados os dados gerais das seis subfunções, conforme detalhado na Tabela 5.

Tabela 5: Média e (desvio padrão) gerais das subfunções valorativas antes das intervenções.

	Experimentação	Suprapessoal	Interativa	Realização	Existência	Normativa
M	12.35	11.92	12.50	10.13	12.94	12.60
d.p.	(2.50)	(2.79)	(2.69)	(2.99)	(2.36)	(2.50)

Fonte: Autora

Ao analisar os dados é perceptível que a subfunção de maior destaque, levando em consideração o valor das médias, é a subfunção existência. A subfunção normativa também apresentou média consideravelmente alta quando comparada as demais. Já a subfunção realização apresentou a média mais baixa da categoria.

Quanto à classificação por tipo de orientação, os valores podem ser: sociais, centrais ou pessoais. Os valores sociais correspondem às subfunções Interativa e normativa, enquanto que dos valores centrais fazem parte as subfunções suprapessoal e existência. Os valores pessoais, por sua vez, agregam as subfunções: experimentação e realização.

Tabela 6: Média e (desvio padrão) dos valores classificados por tipo de orientação pré e pós oficina.

	Valores Sociais		**Valores Centrais**		**Valores pessoais**	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
GOC	12,71 (1,97)	13,61 (1,34)	12,92 (1,97)	13,61 (1,72)	10,83 (2,91)	12,00 (1,47)
GCC	13,04 (1,79)	13,44 (1,13)	12,25 (2,09)	13,89 (0,92)	11,63 (1,38)	10,83 (2,37)
GOA	11,54 (2,12)	12,95 (1,25)	11,71 (2,98)	11,25 (3,75)	11,00 (1,71)	10,60 (1,44)
GCA	12,92 (2,19)	12,23 (2,64)	12,83 (2,21)	12,82 (1,99)	11,50 (2,61)	10,95 (3,08)
Geral	12,55 (2,05)	13,01 (1,77)	12,43 (2,38)	12,85 (2,50)	11,24 (2,20)	11,08 (2,22)

Fonte: Autora

De modo geral, ao analisar as médias apresentadas na Tabela 6 pode-se inferir que os valores sociais predominam entre as crianças e adolescentes participantes da pesquisa. Enquanto que também pôde ser percebido que os valores pessoais apresentaram menor média, quando comparados aos demais tipos de orientação.

Como expressão de necessidades, os valores são também classificados por tipo de motivador, sendo eles: valores idealistas (Interacional, suprapessoal, experimentação) e valores materialistas (normativo, existência, realização) como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7: Média e (desvio padrão) dos valores classificados por tipo de motivador pré e pós oficina.

	Valores idealistas		Valores materialistas	
	Pré	Pós	Pré	Pós
GOC	12,36 (2,26)	13,15 (1,86)	11,94 (1,96)	13,00 (1,00)
GCC	12,36 (2,15)	12,93 (1,24)	12,25 (1,40)	12,52 (1,57)
GOA	11,61 (2,24)	11,83 (1,90)	11,22 (2,37)	11,37 (1,55)
GCA	12,69 (1,81)	11,91 (2,87)	12,14 (1,98)	12,09 (2,30)
Geral	12,26 (2,09)	12,41 (2,10)	11,89 (1,94)	12,21 (1,75)

Fonte: Autora

Fazendo uma análise geral em relação aos dados relativos aos valores sociais, pode-se perceber que os dados apontam para uma tendência aos valores idealistas, por parte dos participantes, tanto antes quanto após as intervenções.

A Tabela 8 apresenta as médias e desvios padrões das seis subfunções valorativas, por grupo de participantes, antes e após as oficinas. Para avaliar se houve efeito das oficinas sobre os valores, foi aplicado o teste de Wilcoxon, em cada subfunção. Esse teste demonstrou não haver diferença entre as médias (p>0,05), exceto para a subfunção suprapessoal no GCC (Z= -2.388; p=0,017), de forma que houve aumento significativo na média após a intervenção. Já com relação à comparação entre os grupos controle/experimental crianças e adolescentes não houve diferença significava (p>0,05) em nenhuma das subfunções valorativas.

Tabela 8: Média e desvio padrão por subfunção valorativa pré e pós oficina.

	Experimentação		**Suprapessoal**		**Interativa**		**Realização**		**Existência**		**Normativa**	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
GOC	11,50 (3,00)	12,14 (2,73)	12,83 (2,03)	14,29 (0,95)	12,75 (2,83)	14,00 (1,82)	10,17 (3,04)	12,14 (1,67)	13,00 (2,59)	14,00 (1,29)	12,67 (1,96)	13,14 (1,86)
GCC	12,58 (2,15)	10,89 (2,47)	11,42 (2,71)	14,33 (1,11)	13,08 (2,71)	13,56 (1,81)	10,67 (2,34)	10,78 (3,93)	13,08 (2,06)	13,44 (1,42)	13,00 (2,25)	13,33 (1,93)
GOA	12,17 (2,85)	11,89 (2,47)	11,08 (3,55)	10,56 (4,18)	11,58 (2,46)	12,78 (1,64)	9,83 (2,58)	9,11 (2,14)	12,33 (2,64)	11,33 (4,18)	11,50 (3,26)	13,11 (1,96)
GCA	13,17 (1,85)	11,27 (3,71)	12,33 (2,67)	12,55 (2,33)	12,58 (2,84)	11,91 (3,75)	9,83 (4,04)	10,64 (3,35)	13,33 (2,30)	13,09 (2,58)	13,25 (2,30)	12,55 (2,33)

Fonte: Autora

O teste de correlação de Sperman apontou para existência de correlação significativa entre a subfunção suprapessoal e a idade dos participantes (s= -472; p= 0,002), sugerindo que quanto maior a idade, menor a preferência pelos valores suprapessoais.

5.3 Percepção sobre as Oficinas lúdicas

Nesta seção será apresentada a percepção quanto às oficinas lúdicas, por parte das crianças e adolescentes participantes e dos educadores que trabalham na instituição. Somente foram incluídos nas entrevistas crianças e adolescentes que participaram no mínimo menos 50% de cada uma das três oficinas, e os educadores que trabalham durante o dia, visto estes possuírem contato com os participantes internos e externos da instituição. As entrevistas foram realizadas de maneira

individual. A princípio, havia sido planejada a entrevista por grupo focal, contudo, no decorrer das oficinas percebeu-se que os participantes tinham dificuldade em dialogar, como também em respeitar a opinião do outro. Acreditou-se, então, que isso poderia interferir negativamente na exposição das ideias e opiniões, por isso optou-se pelas entrevistas individuais. Ainda assim houve limitações na realização das entrevistas. A maioria das crianças e adolescentes possuía dificuldade para se expressar e interpretar as perguntas, por mais que as mesmas fossem repetidas e explicadas por mais de uma vez. A maioria das repostas entremeavam o sim ou não. E quando solicitados a justificar suas respostas, muitos não conseguiam.

Já no caso dos educadores optou-se pela entrevista individual, pela dificuldade de reuni-los em um único dia, pois eles trabalhavam em regime de escala. Também, se pensou que no caso destes a influência das opiniões dos colegas poderia interferir nas repostas uns dos outros.

As questões norteadoras que compuseram o corpo da entrevista foram elaboradas a partir da vivência com as crianças e adolescentes, através das observações feitas e registradas no diário de campo. A mesma teve como objetivo detectar fatos que pudessem não ter sido captados pelos outros métodos de coleta de dados, como também permitir melhor compreensão dos resultados encontrados.

Após as entrevistas foi iniciado o processo de transcrição das falas, na sequência a decomposição das mesmas, formando as Unidades de Análise (UA), que totalizaram o número de 204 UA. Em seguida, estas unidades foram categorizadas e agrupadas conforme similitude, gerando cinco categorias e nove subcategorias. O Quadro 1 apresenta cada categoria com suas respectivas subcategorias, como também as frequências relativas e absolutas de cada uma delas. O mesmo está organizado em ordem decrescente com relação às frequências das unidades de análise, e foram denominadas da seguinte maneira: Aspectos de Mudança (AM); Avaliação das Oficinas (AO), Contexto Anterior à Oficina (CA); Sugestões com Relação às Oficinas (SO); Percepção de Mudança nos Participantes (PM);

Quadro 1: Categorias e subcategorias com frequência absoluta e relativa das Unidades de análise.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓD.	Unidades de análise			
			Subtotal		Total	
			F	%	F	%
Categoria 1		AM			105	51,5
Aspectos de Mudança	- Relacional	AMr	42	40		
	- Comportamental	AMc	29	27,6		
	- Pessoal	AMp	21	20		
	- Acadêmico	AMa	9	8,6		
	- Motivacional	AMm	4	3,8		
Categoria 2		AO			42	20,6
Avaliação das Oficinas	- Aspectos positivos	AOp	35	83,3		
	- Aspectos negativos	AOn	7	16,7		
Categoria 3		CP			22	10,8
Contexto Anterior à Oficina	- Rotina da instituição	CAr	12	54,5		
	- Perfil dos participantes	CAp	10	45,5		
Categoria 4		SO	19	100	19	9,3
Sugestões com Relação ás Oficinas						
Categoria 5		PM	16	100	16	7,8
Percepção da Mudança						
TOTAL					**204**	**100**

Fonte: Autora

1ª Categoria - Aspectos de Mudança

No discurso dos entrevistados a categoria Aspectos de Mudança destacou-se, com o maior número de unidades de análise (51,5%), na qual foram agrupadas as falas relacionadas aos aspectos em que mudanças foram percebidas pelos próprios participantes em si e nos colegas, e também pelos educadores com relação às crianças e adolescentes participantes das oficinas. Desta categoria emergiram cinco subcategorias: Relacional, Comportamental, Pessoal, Acadêmico e Motivacional.

I – Subcategoria - Relacional

Dentre as subcategorias, desta categoria, a Relacional obteve maior frequência, com 40% das unidades de análise. Esta subcategoria é composta por falas sobre mudanças nos relacionamentos, entre as crianças e adolescentes, entre

eles e os educadores, e entre eles e seus familiares. No decorrer das oficinas foi perceptível a grande dificuldade de relacionamento que os menores apresentavam entre si, talvez por isso este aspecto tenha chamado atenção dos educadores e dos participantes, fazendo-os mencioná-lo em seus discursos. Foram abordadas melhoras em três áreas de seus relacionamentos. A primeira a ser aqui abordada é a do relacionamento entre as próprias crianças e adolescentes. As falas abaixo expressam estas mudanças.

> *"Eu percebi que eles ficaram mais chegados um no outro, conversando mais, brincando mais, esse tipo de coisa" (Educador 01).*
>
> *"Aqui (...), os meninos pararam de implicar mais. Eu tô me dando bem com meus colegas, que antes eu só vivia brigando com eles" (Participante 02).*
>
> *"Porque assim, eu não conhecia o que era brincar com os amigos, muito, e também saber o que é amizade. Nisso eu aprendi muito a saber compartilhar com as pessoas" (Participante 06).*

Mas, segundo os educadores esta melhora no relacionamento não se deu apenas entre as crianças e adolescentes, mas, também, entre os infantes e os educadores, como pode ser percebido nos depoimentos abaixo.

> *"É como se eles tivessem descoberto algo diferente, e eles mudaram no jeito de ser e na maneira de lidar com a gente, com nós, educadores. Eles ficaram muito amigáveis, sabe. Eu noto que hoje, eles chegam, abraçam a gente, aquela coisa, obedecem mais." (Educador 03).*
>
> *"Eu acho que mesmo depois que acabou ainda se manteve a mudança, pelo menos comigo eles melhoraram bastante" (Educador 04).*

Os participantes também mencionaram ter havido mudança em seus relacionamentos familiares.

> *"Antes eu desobedecia minha mãe que só, aí depois que eu comecei a ficar aqui com a senhora, e aprender com a senhora, eu comecei a melhorar mais, fiquei mais obediente (Participante 03)*
>
> *"Eu voltei a falar com meu irmão. Agora estou brigando menos" (Participante 04).*

II – Subcategoria – Comportamental

As mudanças no comportamento foram mencionadas tanto pelos participantes, quanto pelos educadores. Dentre as mudanças comportamentais a diminuição das brigas teve grande destaque.

> *"Eu xingava a mãe dos outros e não xingo mais. Mudou meu comportamento. Eu estou mais obediente" (Participante 09).*
>
> *"Agora eu respeito mais os outros. Brigo menos. Porque antes eu não entendia direito as coisas" (Participante 17).*
>
> *"Sim, eu percebi bastante mudança. Em comportamento de brigas, a gente não vê mais com tanta frequência, diminuiu bastante. Acho que de 100 aí diminuiu 90% das brigas. O comportamento deles está bem melhor, eles estão mais dedicados. [...] melhorou bastante" (Educador 05).*

III – Subcategoria – Pessoal

Esta subcategoria trata das mudanças que ocorreram nos participantes das oficinas relacionadas às suas questões internas, e por isso foram mencionadas somente por eles.

> *"Eu estou mais diferente. Eu me acho mais capaz" (Participante 01).*
>
> *"Antes das oficinas eu era mais tímido" (Participante 06).*
>
> *"Melhorou a maneira de me ver. Passei a ver que todo mundo é igual" (Participante 09).*
>
> *"Tô me achando melhor, mais bonito (risos). Até as pessoas notam." (Participante 16)*
>
> *"Me ajudou a aprender a ganhar e perder [...] aprendi a me divertir" (Participante 18).*

IV – Subcategoria – Acadêmico

Nesta subcategoria foram agrupadas as falas relacionadas à escola e atividades escolares. Apesar desta subcategoria não possuir um número tão alto de UA, as falas são significativas, quanto às mudanças mencionadas.

> *"Mudou muita coisa, um bocado de coisa para melhor. Tipo, ficar quieto na sala, fazer minhas atividades" (Participante 14).*

> *"[...] é tanto que hoje a gente não tem mais dificuldade para colocar eles para dentro de sala de aula. As pessoas perguntam: cadê os meninos? Eu digo: estão na sala de aula". (Educador 03)*

V – Subcategoria – Motivacional

Esta subcategoria emergiu da fala dos educadores sobre aspectos relacionados à motivação dos menores, não somente na participação nas oficinas, como também em outras coisas que são ofertadas na instituição.

> *"Mudou no aspecto de participar, de querer participar, da oficina e de outras coisas. Abriu a mente deles mais para que o que aparece na instituição deve ser aproveitado. Antes era uma confusão para colocar eles para participar das coisas aqui" (Educador 03).*

> *"Percebi muita mudança, Ave Maria. Era tanto que eles ficavam perguntando: mãe, que dia eles vêm? Eles já acordavam, tomavam banho, se arrumavam direitinho e ficavam bonitinhos, porque sabiam que ia ter alguma coisa" (educador 04).*

2ª Categoria – Avaliação das oficinas

Nesta categoria estão agrupadas as falas em que os entrevistados fazem algum tipo de avaliação das oficinas aplicadas, a qual está dividida em duas subcategorias: Aspectos positivos e Aspectos negativos.

I – Subcategoria – Aspectos positivos

Esta subcategoria relaciona os aspectos positivos mencionados na avaliação das oficinas. Dentro da categoria "Avaliação das oficinas" ela possui maior número de UA (83,3%).

> *"Porque eles até gostaram das oficinas. Eles ficavam ansiosos para chegar a hora para eles irem, ficavam até mais comportados, esperando o momento de chegar para eles irem". (Educador 2)*

> *"Mesmo sendo pouco tempo, para eles era o máximo. Quando vocês chegavam [...] eles ficavam focados naquilo que vocês estavam trazendo para eles" (Educador 04).*

> *"Foram todos do jeito que eu não esperava. Foi uma melhor que outra" (Participante 07).*

II – Subcategoria – Negativa

Aqui estão relatados os aspectos negativos mencionados pelos participantes quanto às oficinas.

> *"Não gostei por que os meninos ficavam lá "zuadando", não "coisava" a senhora. a gente podia, ehhh, falar com os meninos". (Participantes 01)*

> *"Podia ser melhor. Eu queria que a capoeira tivesse sido diferente, porque eu já fiz capoeira". (Participante 03)*

3ª Categoria – Contexto Pré-oficinas

Essa categoria emanou dos discursos dos educadores. Não era intenção da pesquisa, inicialmente, levantar esses dados, mas, através do discurso dos educadores percebeu-se a importância de compreender como era o contexto institucional e pessoal dos participantes.

I – Subcategoria – Rotina da Instituição

Esta subcategoria detalha como era a instituição antes de serem iniciadas as oficinas. Tendo sido dado foco à falta de atividades para as crianças e adolescentes.

> *"Na verdade eu acho que aqui o que falta realmente é mais atividade. Eles ficam muito trancados aqui. Daqui para casa e aquela rotina deixa eles estressados" (Educador 01).*

II – Subcategoria - Perfil dos menores

As falas aqui mencionadas destacam aspectos comportamentais das crianças e adolescentes da instituição.

> *"Porque os meninos aqui são muito individualistas nos relacionamentos, naquele mundinho deles ali" (Educador 01).*

> *"Porque eles são muito alvoraçados, estressados, essa coisa de criança, quando não tem o que fazer na verdade" (Educador 02).*

> *"Porque eles eram muito mal criados, tinham uns que xingavam. Porque você sabe que tem uns que vêm de fora." (Educador 04).*

> *"Antigamente eles eram muito dispersos, e assim melhorou bastante" (Educador 05).*

4ª Categoria - Sugestões com Relação às Oficinas

Esta categoria foi formulada a partir dos discursos dos educadores, apenas. As crianças e adolescentes não sugeriram mudanças quanto às oficinas.

> *"Se pudesse chamar mais atenção do educador. O educador pudesse acompanhar mais junto com vocês. Seria bom para ambas as partes, eles e nós educadores" (Educador 01).*

> *"Acredito que se pegasse alguns dos meninos, principalmente os meninos que moram aqui e levasse para algum lugar e fizesse alguma coisa diferente eles iam gostar, gostar muito." (educador 01).*

> *"Assim, seria muito importante eles sempre terem contato com essas atividades, ser uma coisa de rotina deles" (Educador 02).*

> *"Eu acho que se essas oficinas tivessem tido uma duração maior seria melhor o aproveitamento por parte deles e até nos ajudaria muito, pelo bom aprendizado da parte deles e também porque isso facilitava mais o trabalho da gente" (Educador 03).*

> *"A gente queria que vocês voltassem, não parassem, continuassem. Porque aqui a gente precisa de muita ajuda" (Educador 04).*

5ª Categoria – Percepção da Mudança

Também nesta categoria têm-se apenas discursos dos educadores. Eles mencionam o quanto e quando eles perceberam a mudança.

> *"Algumas coisas melhoraram bastante" (Educador 01).*

> *"Acho que surtiu efeito. A gente notou uma diferença neles [...]eu acho que depois acabou as oficinas foi que a gente percebeu essa mudança." (Educador 02).*

> *"Percebi muita mudança, Ave Maria. Logo no início das oficinas eu já percebi" (Educador 04).*

6 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo avaliar o efeito de oficinas lúdicas sobre o autoconceito, empatia e valores, em um público de crianças e adolescentes em situação de risco de uma entidade de acolhimento institucional.

Apesar dos dados estatísticos, obtidos por meio dos instrumentos psicométricos, não permitirem afirmar que as oficinas tenham apresentado efeito estatisticamente significativo sobre as variáveis dependentes (autoconceito, empatia e valores), não se pode desconsiderar os achados desta pesquisa. Os dados encontrados permitem uma reflexão quanto à novos caminhos e propostas para a execução de estudos nessa vertente. Ademais, de acordo com a fala dos entrevistados, é possível dizer que as oficinas trouxeram benefícios substanciais aos participantes.

6.1 Caracterização dos participantes

Traçando um perfil das crianças e adolescentes participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que o mesmo corrobora com outras pesquisas no diz respeito ao sexo e faixa etária. No caso deste estudo, todos os participantes são do sexo masculino, pois a instituição é específica para o acolhimento parcial e total de meninos. Contudo, estudos têm mostrado que independente da faixa etária, nos últimos anos, o número de menores do sexo masculino nos abrigos é sempre superior ao do sexo feminino (CAVALCANTE; MAGALHÃES; REIS, 2014; SILVA, 2004). Com relação a faixa etária dos participantes da pesquisa, a idade ficou entre 7 e 16 anos, com média de 11,73. No contexto nacional os achados são similares. Silva (2004) percebeu que as faixas etárias com maiores percentuais de menores acolhidos são, primeiramente de 10 a 12 anos, seguida de 7 a 9 anos, e em terceiro lugar de 13 a 15 anos. Pode-se concluir que o público majoritário nos abrigos brasileiros tem entre 7 a 15 anos de idade.

Na entidade onde foi realizada a pesquisa, vigoram dois tipos de regime, o de internato e o de não internato. Foi observado que tanto nos participantes internos como não internos houve dificuldade de percepção do tempo. Quando perguntados sobre o tempo de permanência na instituição alguns deles, inicialmente, não

souberam responder. Segundo Ferreira, Littig e Vescovi (2014), esse fato parece ocorrer devido a uma desorganização das referências básicas das histórias de vida. Outra causa pode ser as idas e vindas destes na instituição. Muitos deles são reinseridos à família, mas por vezes têm que retornar para a instituição.

Para análise do período de permanência optou-se por separar os grupos em internos e não internos, visto que a maioria dos estudos faz análise de um ou de outro grupo. No caso dos internos a maioria estava na instituição há um ano (42,9%) e a maior parte dos externos (41,2%) há dois anos. Esse dado difere do que foi encontrado em um estudo realizado no estado do Pará, onde aproximadamente 70% dos abrigados permaneciam nas instituições por período médio de apenas 3 meses (CAVALCANTE; MAGALHÃES; REIS, 2014). Porém, com relação ao levantamento feito por Silva (2004) em abrigos brasileiros, onde mais da metade (52,6%) já está na instituição há mais de dois anos, os participantes desta pesquisa em regime de internato teriam permanência inferior, não refletindo os dados nacionais.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o tempo de permanência de crianças e adolescentes em estabelecimentos de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de 18 meses, salvo exceções fundamentadas pela autoridade judiciária. Sempre que possível, a criança ou adolescente deve ser reintegrada à sua família.

Entendendo que outros tipos de atividades lúdicas realizadas na instituição ou fora dela poderiam se configurar em um viés para essa pesquisa, foi perguntado aos entrevistados se eles participavam desse tipo de atividade dentro ou fora da instituição. Todos eles afirmaram que não há atividades dessa natureza na entidade a qual pertencem, e que fora da instituição não tem acesso às mesmas. Apesar do ECA (1990) afirmar que a criança e o adolescente precisam ter suas necessidades de lazer e diversão respeitadas e supridas, em grande parte das instituições de acolhimento não é o que acontece. E muitas vezes essas instituições têm sido ineficientes no que diz respeito ao suprimento pleno das necessidades da criança e do adolescente (FERREIRA; LITTIG; VESCOVI, 2014).

6.2 Dados dos instrumentos psicométricos

6.2.1 Autoconceito

Sobre o autoconceito, avaliado neste estudo por meio da Escala Infantil Piers-Harris, percebeu-se que os participantes apresentaram maiores médias no componente Estatuto Intelectual e Escolar, que está relacionado à percepção do sujeito quanto ao seu sucesso nas tarefas intelectuais. Este dado é interessante já que parte dos participantes possui um histórico de repetência e abandono escolar, dado esse já encontrado em outro estudo (SIQUEIRA; DELL´AGLIO, 2010). De acordo com Cia e Barhan (2008), o autoconceito seria impactado negativamente pelo fracasso escolar. Portanto, a predominância deste componente viria de encontro à assertiva supracitada.

Ainda com relação às médias do autoconceito, a segunda maior média foi apresentada pelo componente comportamental, fato esse que também chama atenção, uma vez que esse componente se caracteriza pela percepção que o sujeito tem do seu comportamento nas mais diversas situações. Ou seja, os participantes da pesquisa avaliaram seu comportamento de forma positiva. Apesar disso as queixas por parte dos educadores quanto ao comportamento das crianças e adolescentes eram constantes.

Esse dado se torna ainda mais inesperado quando comparado às entrevistas feitas com os mesmos, pois um dos aspectos mais mencionados quanto às mudanças ocorridas após a intervenção foi o comportamental, ou seja, essa seria uma área em que havia necessidade de mudança. Entende-se claramente que esta é uma avaliação feita pelos próprios participantes a partir de suas percepções, todavia é sabido que, no que tange à formação, do autoconceito as interações sociais são importantes (TAMAYO, 1981; MILANI; LOUREIRO, 2009), ou seja, a percepção que os outros têm do indivíduo podem influenciar sua própria percepção de si (SUEHIRO et al., 2009; PEIXOTO; MATA, 1993). Contudo, Peixoto e Mata (1993) afirmam também que as experiências pessoais desempenham papel fundamental na formação do autoconceito. Portanto, dessa observação emerge uma questão: o que seria para esses meninos um bom comportamento?

Apesar dos questionamentos feitos acima, os dados corroboram com os encontrados em estudos sobre autoconceito no público de crianças e adolescentes, onde os participantes têm conferido maior valor ao aspecto escolar e

comportamental (STEVANATO et al. 2003; PEIXOTO; MATA, 1993; OKANO et al. 2004). Esses achados permitem supor que haja uma tendência por parte dessa faixa etária a maior valorização das questões intelectuais e comportamentais. Talvez isso se dê pela própria conjuntura social que geralmente enfatiza esses dois componentes na infância e adolescência.

Com relação aos componentes com menor pontuação destacam-se Ansiedade e Aparência/Atributos Físicos. O componente ansiedade relaciona-se à insegurança e inquietações do indivíduo. Segundo Borges et al. (2008) o período do fim da infância e adolescência é marcado por mudanças e ajustamentos que muitas vezes podem desencadear a ansiedade. No caso dos participantes desta pesquisa, que além de lidar com as alterações naturais desta fase, ainda têm que adaptar-se a outros tipos de mudanças, como o próprio acolhimento institucional, um baixo índice de ansiedade é considerado um resultado positivo.

Neste componente também se observou uma correlação positiva com a idade. Quanto maior a idade, maior o nível de ansiedade. Simões et al. (2008) em uma pesquisa realizada em Portugal, percebeu uma tendência ao aumento dos níveis de ansiedade à medida que as crianças iam avançando no ensino básico. Pode-se perceber que há concordância entre os dados. Porém, não há como explicar os mecanismos que o modulam, contudo se pode supor que o crescimento do nível de ansiedade esteja relacionado ao aumento da maturidade, atribuições e responsabilidades, que são gradativamente adquiridos com o avançar da idade, ressalvando que obviamente isso não seria aplicável a todas as pessoas.

O componente Aparência/Atributos Físicos diz respeito a questões estéticas e de como a pessoa se percebe fisicamente. É sabido que essa percepção se desenvolve no decorrer da vida. Contudo, talvez o período mais crítico seja no fim da infância e adolescência. Questões que vão desde mudanças corporais, até bullying (PIGOZI; MACHADO, 2015; CAMPAGNA; SOUZA, 2006) tornam essa construção ainda mais complicada. Esse componente é muito influenciado pelas avaliações exteriores acerca da atratividade física, condição física, peso, altura, entre outras coisas (FARIA, 2005). Entendendo o contexto onde os participantes da pesquisa estão inseridos, onde talvez não haja um estímulo quanto a esta construção positiva, é compreensível, mas também preocupante o baixo índice neste componente, visto

que essa relação pode desencadear distúrbios futuros, como transtornos de atitudes alimentares (VIEIRA, et al., 2009), vigorexia (CAMARGO, 2008), entre outros.

Quanto ao autoconceito geral, apesar dos dados pré e pós teste terem apresentado diferença estatisticamente significativa no grupo de adolescentes participantes das oficinas, quando esse grupo foi comparado com o seu controle, as médias não apresentaram variação significativa, o que impossibilita a afirmação de que as oficinas tenham sido responsáveis por essa alteração, podendo ser pensado que fatores externos possam também ter influenciado essa variação.

6.2.2 Empatia

Com relação à média geral de empatia encontrada nesta pesquisa, o dado se mostrou congruente a outros estudos com públicos semelhantes (CECCONELLO; KOLLER, 2000; MOTTA et al., 2006).

Avaliando os dados quanto ao efeito das oficinas sobre esta variável percebe-se que nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada. Em um estudo com respeito às práticas educativas vivenciadas por três grupo diferentes de crianças, Motta et al. (2006) observou que as crianças educadas no lar se mostraram mais empáticas em comparação as crianças que viviam em abrigos de curta e longa permanência. Pode-se inferir, portanto, que o ambiente teria forte influência no desenvolvimento da empatia. Em vista disso, pensa-se que talvez o curto período das sessões (4 sessões) não tenha sido capaz de sobrepor a influência do ambiente, como também de outros fatores externos.

6.2.3 Valores

Nesta pesquisa foi utilizada como base a teoria funcionalista dos valores humanos. Essa teoria parte do pressuposto de que os valores possuem duas funções principais: tipo motivador (materialista ou humanitário) e tipo de orientação (pessoal, central ou social). O cruzamento dessas duas funções dá origem a seis subfunções valorativas que explicariam a estrutura dos valores humanos (GOUVEIA, et al., 2008).

Foi traçado um perfil dos participantes quanto aos valores, antes da realização das oficinas. Percebeu-se que em parte os achados encontrados nesta pesquisa corroboram com outros estudos. Mais especificamente, a subfunção

existência que se destacou, tendo a média mais alta entre as subfunções, está relacionada às necessidades mais básicas do ser humano, os valores que a expressam são: saúde (preocupar-se com a saúde e em não estar doente); estabilidade pessoal (ter uma vida organizada e a certeza de manter o que possui) e sobrevivência (ter suas necessidades básicas supridas) (GOUVEIA, 2013). Este resultado era esperado, pois, muitas dessas crianças e adolescentes não têm suas necessidades básicas garantidas, não possuem uma vida estável, ora estão na instituição, ora retornam ao lar, gerando um clima de insegurança e instabilidade. E segundo, Silva Filho (2001) esses valores são mais comuns em pessoas que convivem em um contexto de escassez econômica. Ademais, esse resultado se mostra congruente com o encontrado por Gouveia et al. (2011), onde a subfunção existência também apresentou a maior média entre as demais.

Outro fato que chama atenção é a subfunção normativa apresentar a segunda maior média. Esta subfunção envolve valores como obediência, religiosidade e tradição. Faz-se necessário comentar esse dado, já que ele se mostrou inesperado, uma vez que foi observado pela pesquisadora que os participantes possuíam grande dificuldade quanto às regras e normas, tanto nas atividades, quanto com relação às estabelecidas pela própria instituição. Especificamente sobre a adolescência, Pratta e Santos (2007) afirmam ser um período onde há maior questionamento das normas e valores familiares, e em contrapartida, maior adesão aos valores e normas do grupo de amigos. Acredita-se que os participantes compreendam a importância da normatização de suas condutas, contudo, isto não faz com que de fato eles cumpram essas regras. Nesse caso, valorar importância não garantiria efetivamente o cumprimento das normas.

A menor média geral foi apresentada pela subfunção realização. Esta envolve aspectos de realização pessoal, material, como também metas e aspirações. Geralmente esses valores são mais específicos em adultos jovens por estes se encontrarem em fase produtiva, o que poderia explicar o baixo índice encontrado neste estudo. Contudo, outra suposição possível quanto a este resultado, é que as dificuldades cotidianas, a falta de aporte familiar, as limitações advindas das suas histórias de vida, sua condição social, e até mesmo a situação de acolhimento institucional, acabem por dirimir esses valores no contexto de vida dessas crianças e adolescentes. Para Gomes (2005) as crianças e adolescentes que vivem abrigados

em grandes instituições não são preparadas para o desenvolvimento de projetos pessoais. Sonhos, aspirações, metas futuras, não são foco do trabalho desenvolvido nessas entidades.

Como já supracitado, os valores possuem três tipos de orientação, nessa função os valores são apresentados como padrão guia do comportamento (GOUVEIA et al., 2011). Entre os três tipos destacaram-se os valores sociais, que possuem foco interpessoal, ou seja, o indivíduo na comunidade. Geralmente esses valores são assumidos por pessoas que valorizam a consideração, aceitação e integração no endogrupo (GOUVEIA, 2003). Entende-se que a situação de acolhimento institucional integral ou mesmo parcial, possa colaborar para esse resultado, já que na instituição as crianças e adolescentes convivem em sociedade e estabelecem vínculos, o que impulsionaria o desenvolvimento desses valores. A predominância deste tipo de orientação nesta fase da vida apresenta benefícios palpáveis, dentre eles pode ser mencionado a menor propensão a condutas delitivas e antissociais (FORMIGA; GOUVEIA, 2005).

Já quanto ao tipo de motivador, os participantes se mostraram mais tendentes aos valores idealistas. Estes geralmente não são específicos, ou dirigidos a metas concretas, indicam menor dependência de bens materiais, e maior apreciação pelas relações interpessoais (GOUVEIA, 2013), um achado congruente com o tipo de orientação encontrada. Quando os valores idealistas se relacionam aos valores sociais, “poderão implicar atitudes altruístas, tomando as pessoas como importantes e merecedoras de atenção, sem promover qualquer tipo de discriminação” (GOUVEIA, 2013, p. 136)

No que diz respeito ao efeito das oficinas a subfunção suprapessoal apresentou aumento no pós teste no GCC. Uma vez que este grupo não participou de nenhuma das intervenções, acredita-se que este resultado possa ser atribuído a fatores externos.

Os resultados apontaram para uma correlação negativa entre a subfunção suprapessoal e a idade, ou seja, quanto maior a idade entre o grupo estudado, menor a tendência aos valores desta subfunção. Fazem parte desta subfunção valores como: Beleza (apreciação por coisas belas, o melhor da arte, música, literatura); Conhecimento (Descobertas novas sobre o mundo); Maturidade (Desenvolver capacidades e alcançar objetivos na vida). Este é um fato que chama a

atenção, pois espera-se que à medida que eles avançam em idade, haja também um avanço cognitivo, o que levaria ao aumento maturidade e valorização de metas, objetivos na vida.

6.3 Percepção sobre as oficinas lúdicas

Apesar das limitações quanto aos dados quantitativos, as entrevistas realizadas levam à inferência de que as oficinas foram positivas em vários aspectos do cotidiano dos participantes, mesmo que não seja possível conjecturar ou mensurar o grau desse impacto e em que variáveis específicas esse impacto ocorreu. A partir das falas dos participantes durante as entrevistas emergiram cinco categorias e nove subcategorias. As mesmas serão discutidas em ordem decrescente considerando as frequências de suas unidades de análise.

1ª Categoria - Aspectos de Mudança

Na primeira categoria, “Aspectos de Mudança”, fica entendido que houve mudanças com relação às crianças e adolescentes e que essas foram perceptíveis tanto aos participantes das oficinas, quanto àqueles que conviviam com Eles, nesse caso, os educadores

I – Subcategoria - Relacional

O aspecto preponderante no discurso dos participantes foi o relacional. De acordo com Leung et al. (2013) os relacionamentos positivos são muito importantes no desenvolvimento dos adolescentes. Por outro lado, comportamentos que interfiram nas interações de crianças e adolescentes, se negativos, podem gerar problemas, pois influenciam no desenvolvimento de outros comportamentos (MARINHO; CABALLO, 2002). Portanto, nessa fase da vida é primordial a manutenção de bons relacionamentos em suas diversas esferas. Porém, Cintra e Souza (2010) afirmam que crianças e adolescentes em situação de risco que são recebidos em instituições de acolhimento passam a ser rotulados e estereotipados como violentos, carentes e com dificuldades de socialização.

Foi pontuado pelos entrevistados mudanças no relacionamento entre os participantes das oficinas, no sentido de que houve uma aproximação maior entre

eles e diminuição de comportamentos hostis. Também foram referenciadas mudanças no relacionamento entre as crianças e adolescentes e seus familiares (mãe e irmão). E por fim, foram observadas mudanças no relacionamento entre os participantes das oficinas e os educadores sociais: maior aproximação entre ambos, demonstrações de carinho e amizade, como também o reforço à obediência.

Essa percepção quanto à melhora no relacionamento entre educador e criança/adolescente partiu somente dos educadores, pois no discurso dos participantes das oficinas não houve menção a este fato. Contudo, é importante pontuá-lo, uma vez que, o fato de não ter sido mencionado pelos participantes não configura uma negação dessa afirmativa, mas, talvez para eles a relação com os educadores estabelecida anteriormente não fosse vista como um problema. Contudo, a partir dos discursos dos educadores é perceptível que o relacionamento entre eles e as crianças e adolescentes da instituição não era o ideal.

Professores e educadores, por manterem contato direto, e lidarem com a rotina de crianças e adolescentes, possuem um papel importante na formação dos mesmos (MORÉ; SPERANCETTA, 2010). No caso de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, os educadores tendem a se constituir como um referencial de família (SIMÕES et al., 2008). Nas observações realizadas inicialmente percebeu-se que a relação entre educadores e crianças/adolescentes era distante, sem vínculo e formalista, em contrapartida a aceitação às normas estabelecidas pela instituição e mediadas pelos educadores era questionável, trazendo muitas vezes um clima conflituoso entre crianças/adolescentes e educadores.

Em um estudo com funcionários de uma instituição de abrigo para crianças, foram levantadas situações que dificultavam o trabalho dos educadores, e dentre as maiores dificuldades foi mencionada a rebeldia dos menores, que muitas vezes chegava à agressão verbal (VECTORE; CARVALHO, 2008). Portanto, entende-se que a mudança positiva no relacionamento entre as crianças e adolescentes e os cuidadores se efetiva como um ganho para ambos. Dentre as vantagens está o auxílio ao desenvolvimento desses infantes e a criação de vínculo, como também a facilitação do trabalho dos educadores e a convivência mais amistosa entre eles.

Ainda nesta subcategoria, no que se refere aos relacionamentos, foi pontuado pelos participantes das oficinas mudanças nas relações familiares. Esse é um ponto

extremamente delicado, uma vez que a família é entendida como um dos alicerces mais importantes para a construção do caráter do ser humano. Portanto, entende-se que a preservação dos laços familiares pode auxiliar a pessoa no enfrentamento de questões externas.

A obediência, principalmente à mãe, foi bastante mencionada. Mas, um caso específico chamou a atenção da pesquisadora, pois um dos participantes relatou ter reatado o relacionamento com o irmão. Ambos eram participantes das oficinas, por isso participavam das observações nas atividades em grupo. De fato, nas primeiras sessões, era nítido o clima hostil entre eles. Porém, no decorrer das oficinas, esse clima foi dissipado. Não se pode afirmar com isso que as atividades tiveram influência direta quanto ao fato. Mas, pode-se refletir se a socialização durante as atividades poderiam ter exercido influência positiva sobre esta relação. Poletto (2005) fala sobre o papel da família como importante agente socializador na infância, assim como outras interações sociais. A autora afirma que essa contribuição no contexto social poderá ser decisiva para o desenvolvimento da criança.

II – Subcategoria - Comportamental

Seguindo a sequência decrescente das frequências, a subcategoria Comportamental ganha destaque. Tanto os educadores quanto os menores enumeraram mudanças positivas em alguns tipos de comportamentos. Melo, Pereira e Silvério (2014) afirmam que para que haja mudança de comportamento e atitude o tempo é um dos fatores mais importantes. Não há como afirmar se as mudanças foram temporais ou duradouras, já que não houve um acompanhamento longitudinal. Mas, apresentam-se aqui, os pontos que se destacaram nas falas dos entrevistados. Os mais mencionados foram: diminuição das brigas e xingamentos; aumento da obediência, e maior respeito aos demais.

A violência verbal (xingamento) ou física (brigas), não é incomum no período da infância e adolescência, muitas vezes reflexo das relações familiares e/ou sociais, elas podem trazer sequelas para toda a vida. Weimer e Moreira (2014) constataram em sua pesquisa entre crianças e adolescentes, feita em contexto escolar, que esse comportamento é considerado por muitos como situações cotidianas, contudo o sentimento que fica para as vítimas desse tipo de violência é tristeza, raiva e

vergonha. Portanto, mudanças neste tipo de comportamento podem ter reflexo direto no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

III – Subcategoria - Pessoal

Nesta subcategoria as falas refletem questões relacionadas à alteração na percepção de si, no contexto físico, emocional e social. Segundo Franco (2016) por meio do lúdico, ou seja, das brincadeiras, a criança consegue adquirir a habilidade de segurança, autonomia e autoconfiança nas suas atitudes. Aranega, Nassim e Chiappetta (2006) corroboram este pensamento ao afirmar que a criança quando desafiada a desenvolver habilidades operatórias durante as brincadeiras vai conhecendo suas possibilidades e desenvolvendo sua autoconfiança.

Falando a respeito das atividades desportivas, que não deixam de ser um momento de brincadeira, lazer e descontração, Carapeta, Ramires e Viana (2001) comentam que estas serviriam para fomentar reflexões quanto às atitudes e comportamentos, por meio da percepção que o indivíduo tem de sua capacidade. Os dados do presente estudo apontam nesta mesma direção. Acredita-se que as atividades desenvolvidas nas oficinas possam ter provocado nas crianças e adolescentes um processo reflexivo quanto a si, englobando sua capacidade, aparência e postura diante do mundo.

IV – Subcategoria - Acadêmico

Esta subcategoria agrega questões relacionadas à vida escolar dos participantes. Dell'Aglio e Hultz (2004) comparando o desempenho escolar de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados, percebeu que as médias de desempenho das crianças institucionalizadas era mais baixa que a do outro grupo. Já na comparação entre adolescentes que viviam em instituições de acolhimento com adolescentes que viviam com suas famílias não foi encontrada diferença significativa.

Este foi um aspecto pouco comentado entre os participantes. Corroborando com o fato dos participantes terem as médias mais altas no componente estatuto intelectual e escolar no que diz respeito ao autoconceito. Ou seja, na percepção dos participantes eles se percebem de maneira positiva quanto a este aspecto pessoal. Consequentemente, não seria esta uma área em que fossem necessárias

mudanças, apesar das controvérsias já mencionadas. Contudo, esse aspecto foi lembrado, em sua maioria pelos educadores, que fizeram colocações principalmente quanto à melhora das crianças e adolescentes com relação à área escolar.

V – Subcategoria - Motivacional

Esta subcategoria foi construída por meio dos discursos que relatavam questões quanto à motivação dos participantes para com as oficinas e para com outras atividades desenvolvidas na instituição.

As orientações motivacionais podem ser intrínseca e extrínseca. A primeira é baseada no prazer inerente à própria atividade e não necessariamente à recompensa. Já a segunda está mais relacionada à espera de recompensa, reconhecimento ou resposta a pressões externas (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007). Durante as oficinas não foi oferecido nenhum tipo de recompensa àqueles que participassem. Acredita-se que a participação tenha sido espontânea, motivada pelas próprias atividades oferecidas.

Também foi mencionado que os participantes passaram a se interessar por outras atividades oferecidas na instituição. Pode-se pensar que o prazer pelas atividades das oficinas possa ter despertado as crianças e adolescentes para a necessidade de vivenciar outras experiências.

2ª Categoria - Avaliação das Oficinas

Quanto à avaliação das oficinas, foram mencionados aspectos positivos e negativos, que denominaram as subcategorias. A avaliação é um processo importante para a tomada de decisões e também para a readaptação de processos (CONTANDRIOPOULOS, 2006). Ela permite que sejam percebidos fatos que muitas vezes os atores envolvidos diretamente não são capazes de perceber.

I – Subcategorias – Aspectos positivos

Os aspectos positivos foram mencionados de maneira generalista, poucos pontos específicos foram relatados. Dentre o que foi mencionado, pode-se destacar o foco dos participantes, a expectativa quanto à participação nas oficinas e até mesmo o bom comportamento dos menores proveniente dessa expectativa.

II – Subcategoria - Negativa

Quanto a este aspecto dois pontos principais foram abordados: a indisciplina de alguns participantes durante as oficinas e o conteúdo das oficinas. De acordo com Boarini (2013) a indisciplina não tem endereço e nem mesmo classe social. Contudo, o perfil e histórico dos participantes, e a própria infância e adolescência, já permitiam prever questões como esta.

Boarini (2013) ainda afirma que o comportamento de indisciplina pode ser um indicativo de insatisfação por parte de quem o pratica com relação ao que está sendo exposto. O que fica mais evidente com a segunda questão pontuada por alguns participantes, a insatisfação com algumas atividades desenvolvidas nas oficinas. Obviamente que é difícil desenvolver atividades de forma coletiva, e que ao mesmo tempo atendam às necessidades dos participantes de maneira individual. Todavia, esse dado faz-nos refletir sobre outras formas de elaborar as atividades, trazendo talvez a participação dos envolvidos.

3ª Categoria - Contexto anterior às oficinas

Apesar de não ter sido o foco das entrevistas, essa categoria emergiu das falas dos educadores. Entendeu-se como importante compreender o contexto do ambiente em que os participantes vivem, e também como eles eram antes das oficinas.

I – Subcategoria - Perfil dos participantes

Adjetivos como individualistas, mal criados, estressados, alvoraçados e dispersos foram trazidos nas falas dos educadores. Essa percepção negativa por parte daqueles que cuidam de crianças e adolescentes institucionalizados foi percebida também por Vectore e Carvalho (2008), em um estudo sobre situação de abrigamento infantil. Essa percepção dos cuidadores é preocupante, visto que isso pode interferir diretamente no cuidado prestado às crianças e adolescentes, como também pode haver um reforço a estes, quanto a essas características ditas negativas pelos cuidadores.

II – Subcategoria - Rotina da Instituição

Quanto à instituição, o ponto preponderante foi a rotina desestimulante e a falta de atividades. Esses dados já haviam aparecido no questionário aplicado às crianças e adolescentes. E é também percebido em outros estudos (FERREIRA; LITTIG; VESCOVI, 2014; FRAGA, 2008).

4ª Categoria - Sugestões com relação às oficinas

Foi aberto espaço para que os entrevistados pudessem sugerir melhorias nas oficinas. Dentre as sugestões foi mencionada a participação dos educadores nas oficinas, na perspectiva de que estes pudessem participar mais diretamente de todo o processo de intervenção. Vendramine e Benvenuti (2014) realizaram um estudo com crianças e seus cuidadores e demonstraram a relevância desta técnica para a promoção da mudança de comportamento. Portanto, seria interessante em estudos futuros pensar em um envolvimento maior dos pares mais próximos (educadores, pais, familiares), nas atividades desenvolvidas.

Outra sugestão foi a realização de atividades fora da instituição, já que as crianças e adolescentes da instituição possuem poucas oportunidades para atividades desse tipo, segundo os educadores. Contudo, para que isso possa ocorrer há questões legais e logísticas que precisam ser pensadas.

E por fim, foi sugerido que as oficinas tivessem uma duração maior ou mesmo que fosse uma rotina na instituição. Como já mencionado, o período das intervenções se mostrou curto, diante do objetivo proposto, o que pode ter sido um fator limitante para este estudo. Todavia o período do mestrado, não permitiu a extensão deste tempo. Contudo, outras pesquisas, onde haja maior disponibilidade de tempo, poderão atender a esta demanda. Outra alternativa seria o treinamento dos educadores da instituição para a realização de atividades semelhantes, para que esta pudesse então fazer parte da rotina das crianças e adolescentes.

5ª Categoria - Percepção da mudança dos menores

Achou-se importante a criação desta categoria, já que nela foi expressa a forma como os educadores perceberam as mudanças ocorridas. Em seus discursos os entrevistados usaram vários advérbios de intensidade (muito, bastante, demais) e de tempo (depois, logo), situando quanto e quando se deu essas percepções.

A forma intensa como os entrevistados relatam ter ocorrido as mudanças chama atenção. Segundo eles, estas mudanças tiveram grandes proporções. Não há como precisar se os termos usados realmente ressaltam a intensidade da mudança ou teriam haver simplesmente com o uso habitual de “força de expressão”. Outra possibilidade seria as falas terem sido produto da desejabilidade social, ou seja, para corresponder ao esperado, ou para agradar a pesquisadora. Apesar de ter sido explicado o propósito da entrevista e a importância da sinceridade quanto aos fatos, essa possibilidade não pode ser descartada.

Houve divergência quanto ao momento da percepção, alguns perceberam as mudanças no início das oficinas e outros mencionaram só haver percebido após o fim delas. Mais uma vez um estudo longitudinal auxiliaria nessa avaliação. Um acompanhamento mais próximo aos educadores durante a realização das oficinas também poderia auxiliar para estabelecer com um pouco mais de precisão quando essas mudanças começaram a ocorrer, de fato.

6.4 Limitações e sugestões para futuros estudos

É importante mencionar que algumas limitações podem ter interferido nos resultados desta pesquisa. Primeiramente, pode-se pontuar a perda amostral, que geralmente é comum em estudos de seguimento (OLIVEIRA, et al., 2010). Iniciou-se a pesquisa com 48 menores entre crianças e adolescentes, distribuídos em quatro grupos de doze. Porém, no decurso das oficinas esse número foi reduzido, devido às crianças e adolescentes que deixaram a instituição (fuga ou reintegração familiar) ou devido às faltas nas sessões.

Foi utilizado como critério de corte 50% de faltas nas oficinas de qualquer um dos três construtos (autoconceito, empatia e valores), ou seja, duas faltas por oficina. O número de doze indivíduos por grupo foi estabelecido levando em consideração a capacidade dos instrutores de acompanhar as crianças e adolescentes nas oficinas e também considerando a informação provinda da instituição quanto à assiduidade dos menores, pois segundo eles as faltas eram raras. Ao final das oficinas havia apenas 36 participantes aptos a continuarem na pesquisa, ou seja, houve perda amostral de 25% dos participantes, o que pode ser entendido como uma perda considerável, em vista ao N da pesquisa. Em pesquisas

futuras sugere-se o aumento do número de participantes, fazendo os ajustes necessários para não interferir na qualidade das oficinas.

Um segundo aspecto a ser mencionado é a quantidade de oficinas realizadas por construto. Melo, Pereira e Silvério (2014), também avaliando um programa de intervenção, não encontraram diferença significativa no autoconceito entre os grupos experimental e controle. Eles dedicaram apenas uma sessão do programa para o tema. Contudo, quando se lida com mudanças de atitudes e comportamentos, como era o caso do estudo, eles perceberam que apenas uma sessão se mostrou insuficiente. Entende-se, portanto, que talvez quatro sessões também não fossem capazes de estabelecer um processo de mudança no autoconceito, empatia e valores, que também são construtos diretamente ligados ao comportamento do indivíduo.

Pensa-se que em novos estudos, semelhantes a este, onde haja maior disponibilidade de tempo, deva-se aumentar o número de sessões das oficinas ministradas, ou diminuir o número de construtos a ser estimulados. Além disso, entende-se que seria importante que esse tipo de programa não fosse realizado apenas por agentes externos, e sim que os profissionais da instituição fossem treinados para a realização do mesmo, o que garantiria a continuidade das ações.

Como terceiro aspecto pode-se pensar na inadequação dos instrumentos psicométricos utilizados para mensuração dos construtos, nesse público específico. Durante a aplicação dos instrumentos como também na vivência das oficinas, ficou perceptível à pesquisadora a grande dificuldade de alguns menores quanto à leitura, à interpretação, e até mesmo à comunicação verbal. Apesar dos instrumentos terem sido preenchidos com auxílio e supervisão de um aplicador experiente esses problemas não conseguiram ser abonados. Ainda no que concerne aos instrumentos, percebeu-se que no pós teste os participantes se mostraram mais cansados e apressados para o preenchimento dos itens. Fato que leva a refletir se de fato o que foi assinalado reflete a opinião dos sujeitos. Pensar em novas formas de aplicação desses instrumentos seria uma alternativa válida para futuros estudos.

Um exemplo, seria o de Monte (2016) que ao perceber a dificuldade na aplicação de escalas para amostras pouco escolarizadas, desenvolveu uma técnica onde os itens da escala foram confeccionados em placas de papel, e após lidos pela pesquisadora eram depositadas pelos participantes em um tabuleiro feito de lona,

com diferentes gradações de cores, indicando o quanto o item lido se parecia com o respondente.

Outro ponto sobre os instrumentos é o fato dos mesmos serem passíveis de falseamento, pelo fato de serem de autorrelato. Muitas vezes as repostas podem ser dadas de acordo a desejabilidade social, o que interfere diretamente na veracidade dos dados. Pensar em outros tipos de métodos de mensuração das variáveis permitiria uma análise comparativa, o que daria maior fidedignidade aos dados.

Por fim, os fatores externos também podem ser listados como intervenientes no contexto desta pesquisa, uma vez que não é possível e nem mesmo desejável controlar a todos eles, os mesmos podem ter trazido vieses a esta pesquisa, sem que fosse possível identificá-los. Neste caso, como fatores externos podem ser entendidas as influências da família, da escola, das relações sociais entre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi avaliar a influência de oficinas lúdicas sobre o autoconceito, a empatia e os valores em crianças e adolescentes em situação de risco. Ao realizar a revisão de literatura foi possível perceber o avanço nas pesquisas, alcançado no decorrer do tempo, principalmente no que concerne a evolução conceitual. Compreendeu-se também, por meio dos estudos empíricos, como esses construtos estão intimamente relacionados ao desenvolvimento humano e suas relações sociais. Já os estudos experimentais de intervenção, têm apontado para a eficácia de diferentes métodos, que vem reforçar a afirmação de que o desenvolvimento do autoconceito, empatia e valores, pode ser estimulados.

A partir dos dados encontrados, foi possível traçar um perfil dos participantes da pesquisa, tanto nas questões sociodemográficas quanto relacionados às variáveis aqui estudadas. De modo geral, o perfil dos participantes quanto à empatia, em termos de média, se mostrou semelhante a outros estudos. Com relação ao autoconceito, os componentes Estatuto Intelectual e Escolar, e Estatuto Comportamental, se destacaram, seguindo a tendência de estudos com públicos semelhantes. Sobre os valores, os participantes eram mais tendentes aos valores sociais e idealistas, com foco na subfunção Existência. O perfil traçado quanto as variáveis é compatível não somente com estudos anteriores, como também com a própria situação de vida destas crianças e adolescentes.

Por meio dos instrumentos psicométricos, não foi possível concluir que as oficinas tenham provocado mudanças no autoconceito, empatia e valores dos participantes. Todavia, os discursos das crianças e adolescentes que participaram das oficinas e dos educadores da instituição sugerem que mudanças positivas gerais ocorreram no comportamento dos participantes das oficinas. Porém, não foi possível precisar a intensidade e direção dessas mudanças. Acredita-se que o uso de mais de um tipo de instrumento para avaliar as variáveis foi importante, contudo ainda assim algumas lacunas não conseguiram ser fechadas.

Algumas limitações podem ter influenciado essa pesquisa, destacando-se a perda amostral, a possível inadequação dos instrumentos psicométricos utilizados, para um público com baixa escolaridade e dificuldades de leitura e interpretação. Pode também ser mencionada a quantidade de oficinas para cada construto e a

impossibilidade de acompanhar esses participantes por mais tempo, para que fosse possível perceber a extensão temporal das mudanças mencionadas.

Sugere-se, portanto, que em novos estudos outros instrumentos de mensuração sejam usados, ou mesmo novas formas de aplicação sejam utilizadas, avaliando evidentemente o público específico. Quanto às oficinas, pensa-se que o aumento do número de sessões poderia gerar maior efeito sobre os participantes. Acredita-se também que estudos longitudinais possibilitariam melhor compreensão do efeito das oficinas sobre as variáveis e teriam maior poder explicativo. E por fim, o maior controle dos fatores externos também seria relevante em estudos posteriores.

Em suma, espera-se que este estudo tenha contribuído com o avanço na pesquisa sobre desenvolvimento humano e práticas educativas, no que concerne à promoção de meios para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em situação de risco. E que o mesmo possa motivar novas pesquisas sobre a temática na perspectiva de mudanças nas políticas públicas, ou na forma de aplicá-las.

REFERÊNCIAS

ALIANE, P. P; LOURENÇO, L. M; RONZANI, T. M. Estudo comparativo das habilidades sociais de dependentes e não dependentes de álcool. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.1, p. 83-88, 2006.

ARANEGA, C.D.T; NASSIM, C. P; CHIAPPETTA, A.L.M.L. A importância do brincar na educação infantil. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.2, 141-146, abr-jun, 2006.

ARAÚJO, B. F. V. B; BILSKY, W; MOREIRA, L. M. C. O. Valores pessoais como antecedentes da adaptação transcultural de expatriados**. Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 3, Ed. Especial, maio/jun, 2012.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. revista e ampliada, edições 70, 2011.

BARROS, A. J. S; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica** – 2.ed. ampliada. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.

BERGER, M. V. B. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: A formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. **HISTEDBR on line**. Campinas, n.18, jun, 2005.

BILSKY, W. A estrutura de valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e culturas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 3, São Paulo, mai./jun. 2009.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 17, n. 1, p. 123-131, Jun, 2013 .

BOEMER, M. R. Empatia - Proposta de abordagem fenomenológica. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 23-29, Abr, 1984 .

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BORGES, A. I., et al. Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. **Análise Psicológica**, v. 4, p. 551-561, 2008.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 2005.

BRYANT, B.K. An Index of Empathy for Children and Adolescents**. Child Development,** v. 53, n. 2, p. 413-425, 1982.

CAMARGO, T. P. P. et al . Vigorexia: revisão dos aspectos atuais deste distúrbio de imagem corporal. **Rev. bras. psicol. esporte**, São Paulo , v. 2, n. 1, p. 01-15, jun. 2008 .

CAMPAGNA, V. N; SOUZA, A. S. L. Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. **Bol. psicol**, São Paulo , v. 56, n. 124, p. 9-35, jun. 2006 .

CARAPETA, C; RAMIRES, A. C; VIANA, M. F. Autoconceito e participação desportiva. **Análise Psicológica**, v. 1, p. 51-58, 2001.

CARNEIRO, G. R. da S.; MARTINELLI, S. de C; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 3, p.427-434, 2003.

CARVALHO, A. M. P., et al. Auto conceito e imagem corporal em crianças obesas. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 15 n.30, p.131-139, 2005.

CAVALCANTE, L.I.C; MAGALHÃES, C.M.C; REIS, D.C. Análise Comparativa do Perfil de Crianças em Acolhimento Institucional nos Anos de 2004 e 2009. **Psico,** Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 1, p. 90-99, jan.-mar. 2014.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H.. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estud. psicol.**, Natal , v. 5, n. 1, p. 71-93, Jun, 2000 .

CHINEKESH, A., et al. The Effect of Group Play Therapy on Social-Emotional Skills in Pre-School Children. **Global Journal of Health Science**, v. 6, n. 2, 2014.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, V, A. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, 2012.

CIA, F; BARHAM, EJ. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares**. *PSICO***, Porto Alegre, PUCRS, *v. 39*, n. 1, pp. 21-27, jan./mar. 2008.

CINTRA, A. L.; SOUZA, M. Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n.3, set, 2010.

COELHO, V. A., et al.. Validação do questionário autoconceito forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n º1, v.1, p. 67-78, 2015.

COMODO, C.; DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, Z. Intergeracionalidade das Habilidades Sociais entre Pais e Filhos Adolescentes.**Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, 2017 .

CONTANDRIOPOULOS, A. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 3, p. 705-711, Set., 2006 .

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. **Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG**, v.1, n.4, p.107-12, 2004.

DELL'AGLIO, D.; HUTZ, C. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 17, n. 3, p. 351-357, 2004.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, n. 7, 2013.

FARIA, Luísa. Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 23, n. 4, p. 361-371, out. 2005.

FERREIRA, V.V.F; LITTIG, P.M.C.B., VESCOVI, R.G.L. Crianças e adolescentes abrigados: Perspectiva de futuro após situação de rua. **Psicologia e sociedade**, v. 26, n.1, p.165-174, 2014 .

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÔNSECA, P. N., et al. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. V. 20, N. 3, p. 611-620.Set/Dez. 2016.

FORMIGA, N. S.; GOUVEIA, V. V. Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 134-170, dez. 2005.

FOSSA, P.; CORNEJO, C.; CARRE, D. Análisis semiótico en secuencias de interacción empáticas y no empáticas: un estudio microgenético. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 27, n. 3, p. 441-449, Dez. 2016 .

FRAGA, L.B., (2008). **Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, E. C. O lúdico na infância: a relevância do brincar na interação e na estimulação infantil. **Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes**, v. 2, n.2, p. 198-209, Ago./Dez. 2016.

GARAIGORDOBIL, M. Evaluation of a program to prevent political violence in the Basque conflict: effects on the capacity of empathy, anger management and the definition of peace. **Gac Sanit**. v. 26, n. 3, p. 211–216, 2012.

GARCÍA LÓPEZ, L.M.; GUTIERRÉZ, D. The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n.1, p. 1-16, 2015.

GARCÍA, V.A.; BARBERO, F.L.; MUÑOZ, R.C. Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017.

GARCIA-SERPA, F. A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. **Interam. J. psychol.**, Porto Alegre , v. 40, n. 1, p. 73-84, abr. 2006 .

GIAVONI, A; TAMAYO, A. Inventário dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 16, n. 2, p. 175-184. Maio-Ago 2000.

GOMES, M. P. (2005). Percursos de vida dos jovens após a saída dos lares de infância e juventude. Lisboa: Centros de Estudos Territoriais do ISCTE.

GONCALVES, E. S.; MURTA, S. G.. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 430-436, 2008 .

GOUVEIA, et al. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações**.** Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 10, n. 3, mai./jun. 2009.

GOUVEIA, V. V. et al . Valores humanos e interesses vocacionais: um estudo correlacional. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 13, n. 3, p. 603-611, Set. 2008 .

GOUVEIA, V. V. et al. Conhecendo os valores na infância: evidências psicométricas de uma medida. ***Psico*,** Porto Alegre, PUCRS, *v. 42*, n. 1, p. 106-115, jan./mar. 2011.

GOUVEIA, VV. A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 431-443, 2003.

GOUVEIA, VV. Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicológo, 2013.

GOUVEIA, VV; et al. Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** , v. 44, n. 2, p. 213-224, 2010.

GOUVEIA, VV; MARTÍNEZ, E; MILFONT, MMTL. A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 133-142, 2001.

HARRELL, A. W; MERCER, S. H; DE ROSIER, M. E. Improving the Social Behavioral Adjustment of Adolescents: The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. **J Child Fam Stud**. v. 18, p. 378–387, 2009.

HARRINGTON, B; O'CONNELL, M. Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated. **Computers in Human Behavior** v.63, 650-65, 2016.

HATZINIKOLAOU, K. Expressão da capacidade de empatia em bebês de 8 e 18 semanas. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 43-50, 2006.

HOFFMAN, M. Empathy and moral development: implications of caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

KARASIMOPOULOU, S; DERRI V; ZERVOUDAKI E. Children's perceptions about their health-related quality of life: effects of a health education–social skills program. **HEALTH EDUCATION RESEARCH**. V. 27, n.5 , p. 780–793, 2012.

KAUFMANN-SACCHETTO, K. et al. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento,** São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

KNUTZEN, K. B; KENNEDY, D. M. Designing the self: the transformation of the relational self-concept through social encounters in a virtual immersive environment. **Interactive Learning Environments**. v. 20, n. 3, , p. 271–292, Jun. 2012.

KOLLER, S. H.; CAMINO, C.; RIBEIRO, J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 18, n. 3, p. 43-53, Dec. 2001 .

LESCHER, A. D.; et al. (2004). Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. Disponível em: http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf.

LEUNG. K. C., et al. Domain Specificity Between Peer Support and Self-Concept. **The Journal of Early Adolescence**. v. 33, n. 2, p. 227–244, 2013.

MACHADO, V. R. A atual Política de acolhimento institucional à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Serviço Social em Revista,** Londrina, v.13, n. 12, p. 143-169., jan/jun 2011.

MARINHO, M.L.; CABALLO, V.E. Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. Psicologia, Saúde & Doenças, v. 3, n.2, p. 141-147, 2002.

MARQUES, C; SILVA, A. D; TAVEIRA, M. C. Valores como Preditores da Satisfação com a Vida em Jovens. **Psico-USF***,* Bragança Paulista, v. 22, n. 2, p. 207-215, mai./ago. 2017.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 1,p. 21-31, 2007.

MEDEIROS, E. D. de et al . Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano.**Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 13, n. 3, p. 18-44, June 2012 .

MELO, M; PEREIRA, M. G; SILVÉRIO, J. Impacto de um Programa de Competências em Alunos do 2º Ciclo de Escolaridade**. *Revista Quadrimestral da Associação* Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo. v. 18, n. 1, p.113-124. Janeiro/Abril 2014.

MILANI, R; LOUREIRO, S. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 14, n. 3, p. 191-198, Dec. 2009.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 147-154, 2004.

MONTE, F. F. C. et al . Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicol. Soc.**, Florianópolis , v. 23, n. 1, p. 125-134, abr. 2011.

MONTE, F.F.C. (2016). **Julgamento social sobre o tráfico de drogas e suas relações com a empatia e valores humanos de adolescentes em conflito com a lei**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

MONTEIRO, V. Promoção do autoconceito e auto estima através de um programa de leitura a par. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 25, n. 1, p. 147-155, 2012.

MORAES, R. et al. Socialização Parental e Valores: Um Estudo com Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** *v*. 20, n.1, p. 167- 177, 2007.

MORÉ C, SPERANCETTA A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Psicol Soc; v. 22, n. 3, p.519-28, 2010.

MOTA, C. P.; MATOS, P. M. Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. **Psicol. Soc.**, Florianópolis , v. 20, n. 3, p. 367-377, Dec. 2008.

MOTTA, D. C., et al . Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 11, n. 3, p. 523-532, Dec. 2006 .

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. *20*, n.3, p. 427-436, 2016.

NEWTON, M; et al. The Role of a Caring-Based Intervention in a Physical Activity Setting. **The Urban Review**, Vol. 39, No. 3, set 2007.

OKANO, c. et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. ***Psicol. Reflex. Crit.*** **[online].**, vol.17, n.1, p.121-128, 2004.

OLIVEIRA, A. et al . Efeito da duração da amamentação exclusiva e mista sobre os níveis de hemoglobina nos primeiros seis meses de vida: um estudo de seguimento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 26, n. 2, p. 409 417, fev. 2010 .

OLIVEIRA, S.; DIAS, M.; ROAZZI, A. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 16, n. 1, p. 1-13, 2003 .

PAIVA, M. & LOURENÇO, A. Rendimento académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. *27, n.*4, p. 393-402, 2011.

PEIXOTO, F; MATA, L. Efeitos da idade,sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. **Análise Psicológica**, v. 3, p. 401-413, 1993.

PIGOZI, P; MACHADO, A. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 11, p. 3509-3522, Nov. 2015.

POLETTO, R.C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.

PORTO, J.; TAMAYO, A. Estrutura dos valores pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 23, n. 1, p. 63-70, Mar. 2007 .

PRATTA, E; SANTOS, M. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 12, n. 2, p. 247-256, Aug. 2007.

RABINOWITCH, T; CROSS, I; BURNARD, P. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children**. Psychology of Music** , v. 41, n.4, p. 484–498, 2012.

RAVELLI, A; MOTTA, M. O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem. **Rev. bras. enferm.** Brasília , v. 58, n. 5, p. 611-613, Out. 2005 .

RICHTER, S., et al. Yoga Training in Junior Primary School-Aged Children Has an Impact on Physical Self-Perceptions and Problem-Related Behavior. **Frontiers in Psychology**. v. 7, 2016.

RODRIGUES, M.C.; RIBEIRO, N.N. Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p 114-126, 2011.

ROKEACH, M. The role of values in public opinion research. **Public Opinion Quarterly**, v. 32, p. 547-559, 1968.

SAMBIASE, MF. Et al. Confrontando Estruturas de Valores: Um Estudo Comparativo entre PVQ-40 e PVQ-21.**Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 4, p. 728-739, 2014.

SAMPAIO, L. R. et al . Sentimentos empáticos em crianças, adolescentes e adultos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 29, n. 4, p. 393-401, Dec. 2013 .

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S; ROAZZI, A.. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SAMPAIO, L.R. A cross-cultural study: Empathy and Roletaking in Brazilian and American children. **Universitas Psychologica .** Colombia . v. 16 n. 1 jan-mar, 2017.

SANT'ANA Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. A história do Lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SCHNEIDER, M; DUNTON, GF; COOPER, DM. Physical activity and physical self-concept among sedentary adolescent females: An intervention study. **Psychology of Sport and Exercise,** p. 1–14, 2008.

SCHWARTZ, S H e BOEHNKE. K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. **Journal of Research in Personality**, v. 38, p. 230–255, 2004.

SCHWARTZ, S. H, et al. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. **Journal of cross-cultural psychology,** 2012.

SCHWARTZ, SH. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. **Journal of Social Issues**, v.. 50, n. 4, p. 19-45, 1994.

SHIN, D; AHN, D. Associations Between Game Use and Cognitive Empathy: A Cross-Generational Study. **Cyberpsychology, behavior, and social networking**, v. 16, n. 8, 2013.

SILVA FILHO, S.B. (2001). **Valores e dimensões do trabalho: Um estudo em diferentes contextos de escassez**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

SILVA, E.R.A (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/ CONANDA.

SILVA, M. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 136-143, 2009.

SIMÕES, F. et al. Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. ***Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE)**, v. 12 n. 2, p. 327-336. jul/dez, 2008

SIQUEIRA, A. C; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social.**Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. 3, p. 407-415, Set. 2010 .

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

SORIANO, E; FRANCO, C; SLEETER, C. The impact of a values education programme for adolescent Romanies in Spain on their feelings of self-realisation. **Journal of Moral Education.** v. 40, n. 2, p. 217–235*, Jun 2011.*

SOUZA, L. E. C. et al. Questionários dos Valores Básicos – Diagnóstico (QVB-D): Evidências de Validade de Construto. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 292-301, 2015.

SPRINKLE, J.E. Animals, Empathy, and Violence: Can Animals Be Used to Convey Principles of Prosocial Behavior to Children? **Youth Violence and Juvenile Justice** v. 6, n. 1, p. 47-58, Jan. 2008.

STEVANATO,I. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. ***Psicologia em Estudo*****,** *v. 8, n.* 1, p. 67-76, 2003.

SUEHIRO, A. C. B., etal. Avaliação do Autoconceito no Contexto Escolar: Análise das Publicações em Periódicos Brasileiros. **Psicologia ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 18-29, 2009.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de autoconceito. **Arq. bras. Psic**., Rio de Janeiro, v. 33, n.4, p. 87-102, Out./dez. 1981.

TAMAYO, A. et al. A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. *6*, n. 2, p. 157-165, 2001.

TAMAYO, A.; PORTO, J. B. Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 25, n. 3, p. 369-376, 2009 .

TORRES, C. V; SCHWARTZ, S. H; NASCIMENTO, T. G. A Teoria de Valores Refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. **Psicologia USP**, v. 27, n. 2, p. 341-356, 2016.

TSAI, Y; KAUFAMAN, D. Interacting with a computer-simulated pet: season on empathy and assertiveness, **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n.1, p. 1-16, 2014.

VAZ SERRA, A. O autoconceito. **Análise Psicológica,** v. 2, p. 101-110, 1988.

VAZ SERRA, A.; POCINHO, F.. Autoconceito, coping e ideias de suicídio. Psiquiatria Clínica, v. 22, n.1, p. 9-21, 2001.

VECTORE, C; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** v. 12, n. 2, p. 441-449 Jul/Dez. 2008.

VEIGA, F. H. (in press, 2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children´s Self-Concept Scale”. **Actas do *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE*),** Castelo Branco, Instituto Politécnico.

VEIGA, F.H. Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children´s Self-Concept Scales (PHCSCS-2). **Psicologia e Educação**, v. 5, n 1. Jun, 2006.

VENDRAMINE, C.; BENVENUTI, M. Promoção de mudanças de comportamentos em crianças: O papel do automonitoramento do comportamento dos cuidadores. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 15, n. 3, fev. 2014.

VIEIRA L. J. E. S., et al. O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. **Rev Bras Promo Saúde,** v. 18, p. 78-4, 2005.

VIEIRA, J.L.L. et al. Distúrbios de Atitudes Alimentares e Distorção da Imagem Corporal no Contexto Competitivo da Ginástica Rítmica. **Rev Bras Med Esporte** – v. 15, n. 6 – Nov/Dez, 2009.

WEIMER, W. R; MOREIRA, E. C. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis,** v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014.

WISPÉ, L. The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, A Word Is Needed. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 50, n. 2, p. 314-321. 1986.

ZANOTI-JERONYMO, D. V.; CARVALHO, A. M. P.. Self-concept, academic performance and behavioral evaluation of the children of alcoholic parents. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 27, n. 3, p. 233-236, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Programa das Oficinas

Estas oficinas têm como intuito o desenvolvimento, por meio de atividades lúdicas (jogos, brincadeiras), de três construtos: Autoconceito, empatia e valores. Portanto, todas as atividades deverão ser desenvolvidas de forma lúdica e visando o desenvolvimento do construto definido para aquela Oficina. É importante ressaltar que a forma de condução das atividades poderá interferir diretamente nos resultados encontrados por esta pesquisa. Por isso, se faz necessário que sigamos o mesmo parâmetro para sua aplicação. Segue abaixo o programa de atividades. Caso, em algum momento se perceba que a atividade está caminhando para outro contexto, a mesma deverá ser reconduzida para o objetivo proposto.

Data	Construto	Atividade	Objetivo	Desenvolvimento da Atividade
15-02-17	-----	Dinâmica de Apresentação do grupo e explicações sobre as oficinas	Oportunizar que os participantes das oficinas, o pesquisador e os ministradores das Oficinas se conheçam. Explicar como ocorrerão as oficinas (Local, horários, atividades) e ressaltar a importância de todos em todas as atividades das Oficinas. Explicar dúvidas que possam surgir quanto às Oficinas. Permitir ajustes e adaptações nas atividades das Oficinas, desde que os mesmos não desvirtuem as Oficinas de seus objetivos principais.	No primeiro momento será realizada uma dinâmica de apresentação entre todos. Onde cada um deverá dizer seu nome, e uma brincadeira ou jogo que mais gosta. Na sequência serão dadas explicações sobre as Oficinas. Em seguida será aberto espaço para que as crianças possam tirar suas dúvidas, quanto às Oficinas. Por fim, relembrar dia e horário das Oficinas e a importância da assiduidade, e nos colocar à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.
16-02-17	Empatia	Teatro mudo (cenas diferentes para crianças e adultos)	Fazer com que as crianças consigam identificar os sentimentos uns dos outros	Pedir que os participantes representem pequenas cenas (alegria, dor, tristeza, medo, angústia, Raiva, carinho, amor) somente através de mímicas. Pedir que os outros digam que sentimento está sendo representado. Perguntar a eles como eles se sentiram ao final de cada cena.

23-02-17	Valores	Circuito dos valores	Estimular a compreensão do que são valores; Avaliar a percepção dos participantes quanto a identificação dos valores em situações do dia a dia.	Explicar a atividade. Distribuir os papéis com os nomes dos valores em cada um deles; Falar a situação hipotética e pedir que eles tragam o valor que melhor se enquadra na situação. Ao final, falar sobre a importância dos valores.
02-03-17	Autoconceito	Filme “o mar não está para peixe” (crianças) “Opostos” (adolescentes)	Os filmes abordam o tema do autoconceito e a valorização de si e a importância de acreditar em seu potencial. A intenção desta atividade é que os participantes reflitam sobre os personagens e consigam associar com os desafios que enfrentam no dia a dia.	Explicar a importância do filme e os aspectos que devem ser observados. Passar o filme. Ao fim do filme pedir que digam os pontos que mais chamou a atenção deles no filme. Conversar com eles sobre metas, sonhos e objetivos de vida.
09-03-17	Empatia	Filme “Divertida Mente”	Incentivar os participantes a compreenderem seus sentimentos, os dos outros e como esses sentimentos influenciam nossas atitudes.	Explicar a atividade do dia; Passar o filme; Ao final do filme pedir que eles identifiquem os sentimentos apresentados no filme; pedir que falem como se sentiriam se estivessem no lugar da personagem principal.
16-03-17	Valores	Jogo eletrônico (Exergame)	Promover as relações humanas e sociais, além de trazer reflexões sobre os valores, por meio das regras estabelecidas dentro do jogo. Permitir que os participantes relacionem o mundo virtual à realidade.	Inicialmente, explicar as regras do jogo. Estabelecer em pactuação com os menores a ordem de participação e formação das equipes. Estimular a participação deles no jogo eletrônico pro social. Em seguida, perguntar: Quais semelhanças o jogo tem com a realidade? Quais regras mudaria no jogo após jogá-lo? Quais valores eles conseguem identificar nesta atividade?
23-03-17	Autoconceito	Atividade circense	Promover, por meio da atividade, a segurança e a confiança dos participantes. Estimulá-los a desenvolver	Explicar como se dará a atividade circense (confecção de bolas e malabarismo). Exemplificar as atividades que serão feitas. Auxiliar na confecção do das

			habilidades manuais e superar dificuldades.	bolas feitas com bexiga e arroz. Ensinar as atividades de malabarismo adequadas para cada faixa etária. Valorizar o desenvolvimento de cada participante. Estimular os participantes a ir superando seus limites. Perguntar como se sentiram ao conseguir realizar as atividades.
30-03-17	Empatia	Confecção de origami	Estimular o desprendimento e o interesse pelo outro	Explicar a atividade. Distribuir os papéis e ensinar passo a passo cada dobradura. Após finalização da confecção, pedir que eles presenteiem alguém que ele gostaria de ver feliz. Pedir que eles falem como se sentiram ao presentear a outra pessoa e ao perceber que ela ficou feliz.
06-04-17	Valores	Jogos cooperativos (circuito de atividades em conjunto: passa a bola, encher a garrafa.)	Promover a socialização; Permitir que as crianças entendam a construção das regras e valores; Estimular a convivência entre os diferentes grupos. Trabalhar o contexto da cooperação x competitividade.	Estabelecer juntamente com os menores as regras do jogo; Explicar a atividade Ao final, perguntar: Como foi jogar com as regras criadas por eles? Qual a diferença entre competição e cooperação.
13-04-17	Autoconceito	Jogo de tabuleiro eletrônico com perguntas de conhecimentos gerais	Estimular a crença positiva dos participantes quanto à capacidade de cada um deles.	Explicar a atividade Separar em dois grupos que não competirão entre si, cada um responderá na sua vez. Permitir que eles escolham o boneco que lhes representará; Fazer as perguntas e andar as casas a medida que eles respondem corretamente. Sempre estimulá-los em seu desempenho. Ao final, reforçar o quanto eles se mostraram capazes e superaram suas dificuldades.

20-04-17	Empatia	Atividade esportiva	Promover o entendimento do sentimento do outro. Incentivar a atitude frente às dificuldades dos outros participantes.	Explicar a atividade Realizar a atividade esportiva (jogo de futebol) No decorrer do jogo ir colocando um participante (da equipe q está ganhando) a mais na equipe que está perdendo, até equilibrar o placar. Quando chegar ao empate encerrar a atividade. Ao final, perguntar: Como foi jogar com times com diferentes participantes? Como foi por vezes está perdendo e outras ganhando? Foi bom ajudar o outro time a vencer também?
27-04-17	Valores	Capoeira	Promover a interação entre os participantes; Fomentar o interesse pela cultura e tradição; Estimular a percepção dos participantes quanto à presença dos valores em situações cotidianas	Explicar a atividade; Falar sobre a história da capoeira; Formar a roda de capoeira; Mostrar como se jogo capoeira; Ir colocando os participantes no centro da roda de dois em dois para jogarem; Ao fim, falar com os participantes sobre valores que podem ser percebidos no jogo de capoeira: respeito, tradição, obediência, entre outros.
04-05-17	Autoconceito	Atividade física	Essa atividade não será competitiva, mas deverão ser estabelecidas metas (possíveis) para os participantes. A intenção desta atividade é que os menores desenvolvam sua capacidade e atinjam os objetivos propostos. A mesma deverá ser ajustada à capacidade de cada grupo.	Explicar como se dará a atividade. Estimular os participantes à participação e a acreditarem que são capazes de baterem as metas propostas Nunca censurar os participantes caso não consigam realizar a atividade, mas estimula-los a tentar novamente. Serão realizadas atividades como: salto á distância; corrida contra o tempo; arremesso de bola. Ao final da atividade permitir que eles falem sobre as dificuldades encontradas e sobre a superação.

APENDICE B - Questionário Sociodemográfico

Iniciais do nome:_____

Idade:_____

Série escolar:_____

Há quanto tempo você está na instituição?

_____
_____

Com quem você mora?

_____
_____

Aqui na instituição você participa de atividades recreativas (jogos, brincadeiras, esporte, etc). Se sim, quais?

_____
_____
_____
_____

Quando você vai para casa, você participa de atividades recreativas? Se sim, quais?

_____
_____
_____
_____

Quais as brincadeiras ou jogos que você mais gosta?

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os participantes das oficinas (crianças e adolescentes)

1. O que você se lembra das oficinas?
2. O que você mais gostou nas oficinas?
3. O que você não gostou nas oficinas, ou que poderia ser diferente?
4. De zero a dez que nota você daria as oficinas? Por quê?
5. Que nota você daria para sua participação na oficina? Por quê?
6. Você acha que durante ou após as oficinas alguma coisa mudou na sua vida? O que? Dê exemplos.
7. Na forma como você se vê, se gosta, e percebe as suas habilidades e sua capacidade para fazer as coisas, você acha que alguma coisa mudou? O que? Dar exemplo.
8. Você acha que mudou alguma coisa na sua forma de se relacionar com seus colegas e sua família depois das oficinas? Se sim, o que?
9. Na sua forma de ver o mundo e as coisas que você prioriza na vida, mudou alguma coisa durante ou após as oficinas? O que? Dar exemplo.
10. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito das oficinas ou de sua participação nelas?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os educadores

1. O que você achou das oficinas?
2. Você percebeu alguma mudança nas crianças e adolescentes que participaram das oficinas? Se sim, em que aspecto você percebeu essa mudança?
3. O que você acha que ocasionou essa mudança?
4. Com relação às oficinas, quais os pontos positivos e negativos que você percebeu?
5. O que você acha que poderia ser diferente nas oficinas?
6. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito das oficinas?

APÊNDICE E – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“O desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores através de oficinas lúdicas em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional”.** Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se as atividades da oficina lúdica (jogos, brincadeiras e atividades recreativas) influenciam no desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores em você. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de sete a dezessete anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na PETRAPE, onde você juntamente com outras crianças e adolescentes que frequentam o local, participarão de oficinas lúdicas (jogos, brincadeiras e atividades recreativas) e responderão algumas perguntas em questionários (marcando um X ou dando uma nota para cada questão) e também em entrevista. O questionário será manuseado por mim e comprometo-me a não falar para ninguém suas respostas. A entrevista será feita em grupo, por isso há risco de que alguém descorde da sua opinião. Mas, eu estarei mediando a entrevista para que não tenhamos atrito entre os participantes, pois é importante que você exponha aquilo que pensa. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (74) 99136-5181 ou (87) 98833-2354 (Pesquisadora: Olga Elisa Moraes). Mas há coisas boas que podem acontecer. Além da sua participação nas oficinas ser divertida, ela poderá lhe ajudar no desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será feito um relatório final e nós divulgaremos na PETRAPE, sem identificar nenhum participante. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto. Eu _____ aceito participar da pesquisa **“O desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores através de oficinas lúdicas em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional”,** que tem como objetivo de analisar a influência de uma oficina lúdica na empatia, autoconceito e valores em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Petrolina/PE , ____de _____de _____.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Responsável

Título da Pesquisa: **O desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores através de oficinas lúdicas em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional.**

Nome da Pesquisadora: Olga Elisa Moraes da Silva
Nome do Orientador: Diego Luz Moura

1. **Natureza da pesquisa**: A criança/adolescente sob sua responsabilidade _____, está sendo convidado a participar desta pesquisa que pretende analisar a influência de oficinas lúdicas na empatia, autoconceito e valores em crianças e adolescentes de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional.

2. **Participantes da pesquisa**: participarão da pesquisa 48 crianças/adolescentes, entre sete e dezessete anos, de uma instituição que atende menores em situação de risco, localizada no município de Petrolina/PE.

3. **Envolvimento na pesquisa**: ao permitir que a criança ou adolescente sob sua responsabilidade participe desta pesquisa, a (o) sra. (sr.) autoriza que a pesquisadora Olga Elisa Moraes da Silva, a realizar com eles oficinas lúdicas, onde eles participarão de jogos e brincadeiras que visam desenvolver empatia, autoconceito e valores. Estará também permitindo que a pesquisadora utilize as respostas e opiniões obtidas através de preenchimento dos questionários e escalas, juntamente com a entrevista, para análise e discussão na pesquisa. A (o) sra (sr.) tem liberdade de recusar a participação da criança ou adolescente e ainda recusar que ele continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para a (o) senhora ou senhor.

4. **Sobre a entrevista:** Será realizada uma entrevista, somente com os indivíduos que participarem da oficina. Essa entrevista terá como objetivo avaliar o autoconceito, a empatia e os valores nestes indivíduos. Será garantido o anonimato de todos os entrevistados, bem como o respeito às opiniões de cada um.

5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. As perguntas são simples e de fácil compreensão. Não existe resposta certa ou errada. Há o risco de acidente com os menores participantes, já que nas oficinas lúdicas serão ofertadas atividades esportivas, jogos e brincadeiras. Todavia, este risco será minimizado, à medida que serão utilizados equipamentos de proteção específicos para cada uma das atividades. Como também, durante essas atividades haverá uma enfermeira no local e kit de primeiros socorros, para eventuais acidentes.
Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade**: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua

identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios**: Ao permitir a participação da criança/adolescente de quem você é responsável, nesta pesquisa ela poderá ser beneficiada de maneira direta no desenvolvimento do autoconceito, empatia e valores. Como também, as informações obtidas nesta pesquisa, poderão beneficiar outras crianças e adolescentes. Informamos que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento, Ressarcimento e Indenização**: A senhora ou senhor, não terá nenhum tipo de despesa ao permitir a participação do menor, já que o material para as oficinas será disponibilizado pela pesquisadora e as atividades serão desenvolvidas na própria instituição em que o participante está matriculado, no horário em que ele lá permanece, não necessitando de deslocamento para outro local. Não haverá pagamento pela participação dele, contudo, caso a pesquisa gere qualquer tipo de gasto a vocês os mesmos serão ressarcido. Ressaltamos também que se houver qualquer dano causado pelo desenvolvimento da pesquisa vocês serão indenizado com cobertura material para reparação do dano.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir a participação da criança/adolescente sob sua responsabilidade nesta pesquisa, por meio de sua assinatura.

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido
Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa.

Petrolina/PE, _____ de _____ de _____

_____
Nome do responsável pelo participante da Pesquisa

_____
Assinatura do responsável pelo participante da Pesquisa

_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Olga Elisa Moraes da Silva 74.99136.5181
Orientador: Diego Luz Moura. 87.99990.1777
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa: Álvaro Rego Millen Neto
Vice-Coordenadora: Deuzilane Muniz Nunes
Telefone do Comitê: 87.2101-6896
E-mail: cedep@univasf.edu.br

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido – Educadores

Título da Pesquisa: **O desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores através de oficinas lúdicas em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional.**

Nome da Pesquisadora: Olga Elisa Moraes da Silva
Nome do Orientador: Diego Luz Moura

1. **Natureza da pesquisa**: _____, você está sendo convidado a participar desta pesquisa que pretende analisar a influência de oficinas lúdicas na empatia, autoconceito e valores em crianças e adolescentes de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional.

2. **Participantes da pesquisa**: participarão da pesquisa 48 crianças/adolescentes, entre sete e dezessete anos, e seis educadores de uma instituição que atende crianças e adolescentes em situação de risco, localizada no município de Petrolina/PE.

3. **Envolvimento na pesquisa**: Ao aceitar participar da pesquisa você autoriza que a pesquisadora Olga Elisa Moraes da Silva, utilize as respostas e opiniões obtidas através da entrevista feita com você, para análise e discussão na pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda pode desistir em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou constrangimento.

4. **Sobre a entrevista:** Será realizada uma entrevista com os seis educadores que trabalham na instituição no turno diurno. Essa entrevista terá como objetivo avaliar sua percepção quanto aos participantes das oficinas lúdicas antes e após elas terem sido realizadas. Será garantido o anonimato de todos os entrevistados, bem como o respeito às opiniões de cada um.

5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. As perguntas são simples e de fácil compreensão. Não existe resposta certa ou errada. Porém há o risco de constrangimento quanto às perguntas feitas. Contudo, você tem liberdade para respondê-las ou não.
Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade**: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios**: Ao participar desta pesquisa você poderá auxiliar para que as crianças e adolescentes, sob seus cuidados, desenvolvam autoconceito, empatia e valores. Como também, as informações obtidas nesta pesquisa, poderão beneficiar outras crianças e adolescentes. Informamos que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados

obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento, Ressarcimento e Indenização**: você não terá nenhum tipo de despesa, já que o material para as oficinas será disponibilizado pela pesquisadora e as entrevistas serão feitas na própria instituição onde você trabalha. Não haverá pagamento pela sua participação, contudo, caso a pesquisa gere qualquer tipo de gasto a você os mesmos serão ressarcido. Ressaltamos também que se houver qualquer dano causado pelo desenvolvimento da pesquisa você será indenizado com cobertura material para reparação do dano.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir a participação da criança/adolescente sob sua responsabilidade nesta pesquisa, por meio de sua assinatura.

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido
Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar nesta pesquisa.

Petrolina/PE, _____ de _____ de _____

_____
Nome do participante da Pesquisa

_____
Assinatura do participante da Pesquisa

_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Olga Elisa Moraes da Silva 74.99136.5181
Orientador: Diego Luz Moura. 87.99990.1777
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa: Álvaro Rego Millen Neto
Vice-Coordenadora: Deuzilane Muniz Nunes
Telefone do Comitê: 87.2101-6896
E-mail: cedep@univasf.edu.br

ANEXOS

Anexo A – Escala de autoconceito Piers-Harris

Nova Versão do PHCSCS-2

Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você (sim) ou não descreve você (não).

	Sim	Não
1. Os meus colegas de turma zombam de mim		
2. Sou uma pessoa feliz.		
3. Tenho dificuldades em fazer amizade.		
4. Estou triste muitas vezes.		
5. Sou uma pessoa esperta.		
6. Sou uma pessoa tímida.		
7. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.		
8. A minha aparência física desagrada-me.		
9. Sou um chefe nas brincadeiras e nos esportes.		
10. Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola.		
11. Sou impopular.		
12. Porto-me bem na escola.		
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.		
14. Crio problemas à minha família.		
15. Sou forte.		
16. Sou um membro importante da minha família.		
17. Desisto facilmente.		
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.		
19. Faço muitas coisas más.		
20. Porto-me mal em casa.		
21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.		
22. Sou um membro importante da minha turma.		
23. Sou nervoso.		
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.		
25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.		
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias.		
27. Meto-me frequentemente em confusão.		
28. Tenho sorte.		
29. Preocupo-me muito.		
30. Os meus pais esperam muito de mim.		
31. Gosto de ser como sou.		
32. Sinto-me posto de parte.		
33. Tenho o cabelo bonito.		
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).		
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.		
36. Odeio a escola.		
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos esportes.		
38. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.		

39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.		
40. Sou infeliz.		
41. Tenho muitos amigos.		
42. Sou alegre.		
43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.		
44. Sou bonito(a).		
45. Meto-me em muitas brigas.		
46. Sou popular entre os rapazes.		
47. As pessoas implicam comigo.		
48. A minha família está desapontada comigo.		
49. Tenho uma cara agradável.		
50. Quando for maior, vou ser uma pessoas importante.		
51. Nas brincadeiras e nos esportes, observo em vez de participar.		
52. Esqueço o que aprendo.		
53. Dou-me bem com os outros.		
54. Sou popular entre as moças.		
55. Gosto de ler.		
56. Tenho medo muitas vezes.		
57. Sou diferente das outras pessoas.		
58. Penso em coisas más.		
59. Choro facilmente.		
60. Sou uma boa pessoa.		

ANEXO B - Escala de Empatia para crianças e adolescentes (EECA; Bryant, 1982)

Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você (sim) ou não descreve você (não).

	Sim	Não
1. Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	1	2
2. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	1	2
3. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	1	2
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	1	2
5. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	1	2
6. Eu fico aborrecido quando eu vejo uma menina sendo machucada.	1	2
7. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir.	1	2
8. Às vezes, eu choro quando assisto TV.	1	2
9. Meninas que choram por que estão felizes são tolas.	1	2
10. É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	1	2
11. Eu fico chateado quando vejo um animal sendo ferido.	1	2
12. Fico triste de ver um menino que não encontra com quem brincar.	1	2
13. Algumas canções me deixam tão tristes que eu sinto vontade de chorar.	1	2
14. Eu fico aborrecido quando vejo um menino sendo machucado.	1	2
15. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivos para estarem tristes.	1	2
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimento humano.	1	2
17. Eu fico furioso quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa da ajuda da professora todo o tempo.	1	2
18. Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	1	2
19. Ver uma menina que está chorando, me faz sentir vontade de chorar.	1	2
20. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.	1	2
21. Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	1	2
22. Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer as regras da escola.	1	2

Anexo C - Questionário de Valores Básicos Infantil

Leia as afirmações abaixo e indique o quanto cada uma delas é importante para você. Faça isso marcando um X na Carinha ao lado de cada afirmação, segundo o que você acha.

1	2	3	4	5
Nenhuma Importância	Pouca Importância	Média Importância	Grande Importância	Máxima Importância

Saúde. Não ficar doente, estar sempre animado, com vontade de brincar, e evitar fazer coisas que prejudiquem a saúde.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Êxito. Ser o vencedor nas competições em que participe; ser o número 1, o melhor; e fazer as coisas melhor que os demais colegas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Tradição. Seguir as regras de boa educação e costumes de sua família; viver o vestir do mesmo modo que seus pais; e seguir as normas de casa e da escola.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Igualdade. Querer que não haja diferença entre ricos e pobres, que todos sejam tratados igualmente, dar as mesmas oportunidades a todas as pessoas, e tratar igualmente meninos e meninas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Emoção. Desafiar o perigo, procurar novas aventuras; assistir ou fazer esportes de emoção, como corrida de bicicleta; e buscar aventuras, como viajar com amigos ou acampar em florestas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Apoio Social. Ser ajudado pelos pais e familiares quando precise; ter alguém que cuide de você; e receber apoio dos amigos em momentos difíceis.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Estabilidade. Ter segurança em casa e na escola; saber que nunca vai faltar dinheiro ou comida para você; e saber que seus pais têm um trabalho seguro.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Poder. Ser o chefe ou líder do grupo de amigos; mandar nos outros colegas; e ter poder para decidir as coisas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Religiosidade. Rezar, orar e ir à missa ou culto religioso; crer em Deus como salvador da humanidade; e participar das atividades da igreja.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Artes. Ir a exposições de quadros e escultura; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; a aprender a desenhar e pintar.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Prazer. Aproveitar a vida, brincar e se divertir, comer e beber tudo o que gosta; e ir à praia, aos shoppings ou parques onde possa se divertir.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Afetividade. Ter uma relação de afeto profunda com seus irmãos e familiares; ter alguém com quem compartilhar suas alegrias, tristezas e segredos; e ter um amigo íntimo em quem confiar.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Sobrevivência. Ter uma casa para morar com seus pais; ter água e comida sempre que necessite; e poder dormir bem todos os dias.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância

Prestígio. Saber que muita gente lhe conhece; receber elogios dos seus pais ou professores; e ser sempre escolhido para representar os seus colegas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Obediência. Respeitar aos pais e aos mais velhos; obedecer aos seus professores; e fazer os deveres de casa; e ser educado e disciplinado.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Conhecimento. Descobrir coisas novas sobre o mundo; procurar saber tudo sobre a origem do homem e do universo; e conhecer como são e funcionam as coisas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Estimulação. Sempre fazer algo diferente, não estar parado; participar em todas as brincadeiras que puder; e estar sempre se divertindo, buscando o que fazer.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância
Convivência. Conviver bem com familiares e vizinhos; ter amigos no colégio ou no bairro; e participar de atividades e brincadeiras com os colegas.	1 Nenhuma Importância	2 Pouca Importância	3 Média Importância	4 Grande Importância	5 Máxima Importância

ANEXO D – Carta de Anuência

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO PETRAPE

C.N.P.J 11.470.259/0001-12
Av. da Integração s/n – Gercino Coelho
CEP: 56.306.150 – Petrolina – PE - Fone: (87)3863-3970
E-mail: petrapea@ig.com.br /www.petrape.org.br

CARTA ANUÊNCIA

Eu, José Vieira da Silva, diretor da Associação dos Amigos do PETRAPE, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "O desenvolvimento da empatia, autoconceito e valores sociais através de oficinas lúdicas em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional". Que tem como objetivo analisar a influência de uma oficina lúdica na empatia, autoconceito e valores sociais em crianças de uma entidade de atendimento e acolhimento institucional, sob responsabilidade da pesquisadora Olga Elisa Moraes da Silva, orientada pelo Dr. Diego Luz Moura do Programa de Mestrado de Ciências da Saúde e Biológicas da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, que será realizada com os menores da Instituição PETRAPE, no período de janeiro a março de 2017. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador o espaço físico e todo apoio para o desenvolvimento das atividades.

Petrolina/PE, 25 de março de 2016.

José Vieira da Silva
Presidente

11.470.259/0001-12
Associação dos Amigos do Petrape
Av da Integração, S/N - Gercino Coelho
CEP:56.306-150
Petrolina-PE

Inscrita no Conselho Nacional de Serviço Social pelo processo de nº 23.002.004.695/86-19

ANEXO E – Parecer Comitê de Ética

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Continuação do Parecer: 1.599.173

participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão e não inclusão dos participantes da pesquisa, critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa e divulgação dos resultados do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O projeto atende satisfatoriamente a todos os critérios de análise ética e recomendamos a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:
É com satisfação que informamos formalmente a Vª. Srª. que o projeto O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA, AUTOCONCEITO E VALORES SOCIAIS ATRAVÉS DE OFICINA LÚDICA EM CRIANÇAS DE UMA ENTIDADE DE ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL foi aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CartaResposta.pdf	03/06/2016 17:11:34	Clean Sá	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_685448.pdf	03/06/2016 06:34:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRE_PROJETO_corrigido.docx	03/06/2016 06:33:18	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	03/06/2016 06:28:46	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_COMPROMISSO.pdf	30/03/2016 16:57:04	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	30/03/2016 16:54:14	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	30/03/2016 16:52:14	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Continuação do Parecer: 1.599.173

Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	30/03/2016 16:52:14	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/03/2016 16:51:59	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/03/2016 16:47:27	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/03/2016 16:45:41	Olga Elisa Moraes da Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PETROLINA, 20 de Junho de 2016

Assinado por:
Alvaro Rego Millen Neto
(Coordenador)