

**Emoções,  
Artes e  
Intervenção:  
crianças  
e jovens  
em risco**

Jenny Sousa  
Maria João Santos  
Lúcia Grave Magueta  
Maria de São Pedro Lopes  
Leonel Brites (Coordenadores)



**Emoções,  
Artes e  
Intervenção:  
crianças  
e jovens  
em risco**

# EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO: CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

## COORDENADORES

Jenny Sousa (CICS.NOVA, IPLeiria, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria João Santos (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, CIEC)

Lúcia Grave Magueta (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Leonel Brites (ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX)

Todos os direitos reservados

## EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Avenida Emídio Navarro, 81, 3D, 3000-151 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net • editora@almedina.net

## REVISÃO

Manuel Afonso

## REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Eliana Perez (Universidade do FEEVALLÉ)

Eva Navarro (Universidade de Valladolid)

Fernando Magalhães (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria)

Graça Seco (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria)

Itahisa Pérez (Universidade de La Laguna)

Leonel Brites (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria)

Maripaz López (Universidade de Lérida)

## DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

## IMAGEM DA CAPA

Leonel Brites

## PAGINAÇÃO

João Jegundo

## IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Europress - Indústria Gráfica

abril/2023

## DEPÓSITO LEGAL

514106/23

## ISBN

978-989-40-1146-0

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>o</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.



Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

# **Emoções, Artes e Intervenção: crianças e jovens em risco**

**Jenny Sousa  
Maria João Santos  
Lúcia Grave Magueta  
Maria de São Pedro Lopes  
Leonel Brites (Coordenadores)**



## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA .....	11
A COMPAIXÃO NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE JOVENS EM RISCO: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO ESTRUTURADA COM CUIDADORES .....	13
<i>Laura Santos / Daniel Rijo / Maria do Rosário Pinheiro</i>	
EL CAZO DE LORENZO DE ISABELLE CARRIER QUANDO UM LIVRO É SEMPRE UM PONTO DE PARTIDA PARA OUTROS TANTOS DE CHEGADA.....	33
<i>Pedro Balau Custódio</i>	
CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO: DAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS TRADICIONAIS À CRIAÇÃO DE INSTRUMENTOS JURÍDICOS DE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL (SÉCULOS XVIII-XX).....	45
<i>Dina Alves</i>	
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO NA CAPACITAÇÃO E ENVOLVIMENTO DE JOVENS NA SOCIEDADE .....	67
<i>Zita Oliveira / Sara Mónico Lopes</i>	
A ESCRITA QUE (IN)FLUI: UM CADERNO PARA O 3.º ANO DO ENSINO BÁSICO .....	83
<i>Paula Cristina Ferreira / Marta Fonseca</i>	

O RISCO DE SOBREVIVER AO RISCO — UMA LEITURA SOBRE A RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS E JOVENS MULTIDESAFIADOS A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA.....	101
<i>Maria João Sousa Santos</i>	
<i>AQUI MUNDOS</i> — UM PROJETO DE AUTONOMIA SUPERVISIONADA E INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA PARA CRIANÇAS OU JOVENS ESTRANGEIROS NÃO ACOMPANHADOS .....	115
<i>Ana João Santos / Carolina Cravo</i>	
AS VISITAS GUIADAS A MUSEUS E GALERIAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO .....	131
<i>José Vicente</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS .....	149
<i>Leandra Cordeiro / Esperança Jales Ribeiro</i>	
PROMOÇÃO DE FACILITADORES DA ATENÇÃO PLENA: VESPA VESPALINA — UMA FÁBULA DE <i>MINDFULNESS</i> .....	161
<i>Sílvia Brites / Sara Gonçalves</i>	
COMPORTAMENTO DOS JOVENS NO USO DO <i>SMARTPHONE</i> PROJETO YOUNGMOB.....	177
<i>Alzira Marques / Neuza Ribeiro / Susana Rodrigues</i>	
VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA.....	191
<i>M.<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García / Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro</i> <i>Beatriz García Antelo / Enelina M.<sup>a</sup> Gerpe Pérez</i>	
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR PRECOCE: PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS.....	209
<i>Catarina Mangas / Sara Lopes / Sandrina Milhano / Carla Freire</i>	



## ÍNDICE

PERFORMANCE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA — A CRIATIVIDADE DRAMÁTICO-MUSICAL NA LENDA DE PANKU OU A CRIAÇÃO DO MUNDO .....	229
<i>Ana Paula Proença / Ana Margarida Carreira</i>	
A PRODUÇÃO DO CURTA-METRAGEM POR ADOLESCENTES — DA APRENDIZAGEM AO SENTIDO DE VIDA .....	247
<i>Rita de Cássia da Silva Cunha / Júlio César Adam</i>	
O POTENCIAL DA LUZ COMO FERRAMENTA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA NA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS/ INSTALAÇÕES SENSORIAIS.....	263
<i>Rita Assunção</i>	
DIFERENCIAL — VAMOS FALAR DE IGUALDADE .....	275
<i>Abel Arez / Manon Marques / Ana Gama</i>	
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E COMUNITÁRIA COMO METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO .....	291
<i>Jenny Sousa</i>	
A CRIANÇA EM RISCO(S) — AS IDEIAS, AS EMOÇÕES E A EXPRESSÃO PLÁSTICA.....	311
<i>Lúcia Grave Magueta</i>	
PSICOMOTRICIDADE IE!: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	325
<i>Adriana Frazão / Mariana Moreira / Sofia Santos Celeste Simões / Paula Lebre</i>	
A LEITURA EM JOVENS DO ENSINO SUPERIOR: CARTOGRAFIA DE OPORTUNIDADES E RISCOS .....	343
<i>Catarina Menezes / Maria José Gamboa / Marta Oliveira</i>	



## NOTA INTRODUTÓRIA

Ao preparar esta breve nota introdutória para a obra que agora apresentamos, *Emoções, Artes e Intervenção: Crianças e jovens em risco*, e, ao olhar para as intenções que nos foram norteando para a organização de três conferências na área e respectivos livros, tornou-se visível a seguinte sequência:

- A 1.<sup>a</sup> conferência, em abril de 2019, centrou-se, maioritariamente, na partilha da investigação que se vinha fazendo há alguns anos e que nos alertava, em termos gerais, para a importância das emoções e das artes na intervenção social em diversos contextos;
- A 2.<sup>a</sup> conferência, em abril de 2021, já em plena pandemia, centrou-se mais no contributo da experiência artística para o equilíbrio emocional; ou seja, para a saúde e bem-estar de todos nós;
- Esta 3.<sup>a</sup> conferência, em abril de 2022, após dois anos de pandemia e do começo de uma guerra ameaçadora, a nossa preocupação traduziu-se num novo enfoque, ou seja, nas crianças e jovens em risco e na gestão das suas emoções através das artes.

E se, como referimos em anteriores notas introdutórias, em 2019, *já achávamos que esta temática era de importância significativa...* e, em 2021, *já considerávamos que ela se tinha tornado urgente...* só podemos esperar que agora, em 2022, continuemos a apostar em práticas de colaboração e de criação em conjunto, pois só assim as nossas crianças e jovens poderão construir um sentido crítico e criativo para as suas vidas e comunidades.

Tal como nos dizia António Damásio, em 2006, na Conferência Mundial sobre Educação Artística, organizada pela UNESCO e que decorreu em Lisboa:

não basta investir no ensino das ciências e da matemática. É também necessário facultar a educação em artes e humanidades... estas disciplinas não são um luxo, mas antes uma necessidade, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar, constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro. ... é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção. (p. 3)

Acreditamos, assim, que o conjunto de textos aqui apresentado, ao abordar intervenções em diversos contextos com crianças e jovens em risco e através de diferentes linguagens artísticas, possa contribuir para voltar *a ligar os processos cognitivo e emocional* de que Damásio tanto nos fala e alerta.

JENNY SOUSA  
MARIA JOÃO SANTOS  
LÚCIA GRAVE MAGUETA  
MARIA DE SÃO PEDRO LOPES  
LEONEL BRITES

# A COMPAIXÃO NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE JOVENS EM RISCO: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO ESTRUTURADA COM CUIDADORES

*Laura Santos*

Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia  
e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)  
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*Daniel Rijo*

Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia  
e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)  
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*Maria do Rosário Pinheiro*

Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologi  
e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)  
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Resumo:** A compaixão é relevante para a prestação de cuidados, relações interpessoais e saúde mental. Programas baseados na compaixão revelaram resultados promissores em contextos assistencialistas, mas a sua aplicação nas casas de acolhimento residencial (CAR) de jovens é inexistente.

O Treino da Mente Compassiva para Cuidadores (TMC-C) pretende cultivar uma mentalidade afiliativa nas CAR. Foi realizado um ensaio clínico aleatorizado por *clusters* para testar a sua eficácia, envolvendo 127 cuidadores de 12 CAR, aleatoriamente distribuídas pelos grupos de intervenção (GI) e de controlo (GC). Os cuidadores foram avaliados em pré e pós-intervenção e, seis meses após a intervenção, em medidas de compaixão, afiliação e saúde mental.

Uma MANCOVA indicou um efeito significativo de interação *tempo x grupo*. No GI, a motivação compassiva apresentou uma tendência crescente com o passar

do tempo, enquanto no GC se observou uma progressiva deterioração. No GI, as relações sociais e o clima da casa melhoraram, sendo percebidos como mais seguros. Os cuidadores das casas do GI reduziram a ansiedade, depressão e *stress*, enquanto os cuidadores do GC aumentaram progressivamente a ansiedade.

Este estudo demonstra os benefícios do TMC-C nas CAR, revelando-se eficaz na promoção da compaixão e na criação de ambientes mais afiliativos, seguros e saudáveis.

**Palavras-chave:** acolhimento residencial; jovens em risco; cuidadores; compaixão; treino da mente compassiva.

## Introdução

Segundo a Teoria das Mentalidades Sociais (Gilbert, 2010), a compaixão é entendida como uma motivação assente na mentalidade afiliativa, definida como sensibilidade ao sofrimento do eu e do outro, envolvendo também o compromisso de aliviar e prevenir esse mesmo sofrimento. A compaixão pode ser dirigida aos outros, dos outros para o próprio, ou do próprio para si mesmo (i.e., autocompaixão). A investigação realizada demonstra que a compaixão desempenha um papel importante nas relações interpessoais, promovendo sentimentos de proximidade, de ligação e de suporte (Crocker & Canavello, 2008). A compaixão encontra-se também associada ao bem-estar psicológico (Mongrain *et al.*, 2011), e pode ter um papel protetor face à ansiedade, depressão e *stress* (Kirby *et al.*, 2017). Quando direcionada ao próprio, promove sentimentos de aceitação, tranquilidade e comportamentos de autocuidado, sendo uma estratégia de regulação emocional relevante para o bem-estar e ligação aos outros (Neff, 2003) com efeito amortecedor no desenvolvimento de psicopatologia (Castilho *et al.*, 2015).

O Treino da Mente Compassiva (TMC) deriva da Terapia Focada na Compaixão (TFC). A TFC assenta em conhecimentos multidisciplinares da psicologia evolucionária, da teoria da vinculação, da neurociência e da filosofia budista, sendo utilizada para tratar várias perturbações mentais (Gilbert, 2010). O TMC foca-se no desenvolvimento de motivações e atitudes compassivas, com o objetivo de cultivar e experienciar compaixão dirigida si e aos outros (Gilbert & Procter, 2006). Apesar de revelar resultados pro-

missores em contextos assistencialistas (Conversano *et al.*, 2020; Matos *et al.*, 2022a), o TMC não tinha ainda sido testado em casas de acolhimento residencial (CAR) de jovens.

Os cuidadores de jovens em acolhimento residencial têm um papel de relevância. Enquanto figuras de referência, podem modelar dinâmicas relacionais e estratégias de regulação emocional saudáveis (Arvidson *et al.*, 2011). Isto pressupõe que sejam capazes de identificar as necessidades dos jovens, de ter uma visão compreensiva das suas experiências de vida e de como as mesmas afetam a sua resposta emocional e comportamental. No entanto, trabalhar nesta área pode ser desafiante. Por um lado, os cuidadores são confrontados com situações imprevisíveis de elevada tensão emocional e, por outro, têm de lidar com jovens que carregam histórias de vida potencialmente traumáticas (Eenshuistra *et al.*, 2019). Assim, os cuidadores têm de se confrontar com o sofrimento dos jovens de quem cuidam e com o sofrimento que isso poderá desencadear em si próprios. Ao mesmo tempo, as condições laborais são frequentemente precárias e as relações interpessoais no trabalho difíceis (McElvaney & Tatlow-Golden, 2016). Consequentemente, a incidência de perturbações psicológicas associadas ao *stress*, ansiedade e ao humor tem sido amplamente reportada nestes profissionais (Raskin *et al.*, 2015), o que poderá ter implicações negativas na qualidade da prestação de cuidados (de Schipper *et al.*, 2008).

Uma mentalidade afiliativa e compassiva abre portas à aceitação do sofrimento e à tolerância ao mesmo e incentiva a aprendizagem de técnicas para o seu alívio, seja nos outros ou no próprio (Gilbert, 2010). Parece, por isso, fundamental que os cuidadores das CAR possam cultivar esta mentalidade para regularem as suas próprias emoções, de modo a validarem e a responderem de forma adequada à experiência emocional dos jovens, sem reagirem de forma reativa e crítica. Assim, mais facilmente poderão construir um clima emocional e relacional seguro e de suporte, capaz de responder não só às necessidades emocionais e vinculativas dos jovens em acolhimento (Steinlin *et al.*, 2017), como à necessidade de segurança e suporte entre colaboradores no trabalho (Sedivy *et al.*, 2020). A mentalidade afiliativa incorpora também o autocuidado (Gilbert, 2010), essencial para manter o bem-estar do cuidador (Steinlin *et al.*, 2017).

Face às vulnerabilidades inerentes a este contexto, o treino de competências dos profissionais é recomendado tanto pela Lei de Proteção de Crianças

e Jovens em Perigo, como por diretrizes internacionais para a qualidade do acolhimento (ONU, 2010).

O Treino da Mente Compassiva para Cuidadores (TMC-C) foi desenhado a pensar na melhoria dos cuidados prestados no acolhimento residencial. É um programa estruturado, cujo objetivo é promover uma mentalidade afiliativa que potencie a ligação entre o jovem e seus cuidadores. Pretende treinar estes últimos de forma a aumentar a sua sensibilidade, promovendo respostas compassivas às necessidades dos jovens em acolhimento, não descurando o seu próprio bem-estar (Santos *et al.*, 2022).

O presente ensaio clínico aleatorizado por *clusters* pretende testar o impacto do TMC-C em variáveis associadas à compaixão, afiliação e saúde mental.

## Metodologia

### *Participantes*

Este estudo decorreu entre 2019 e 2021. Foram contactadas 20 CAR generalistas, dirigidas a jovens dos 12 aos 25 anos, nos distritos de Coimbra e Leiria. Aceitaram participar 12 CAR. Todos os colaboradores regularmente envolvidos na prestação de cuidados aos jovens foram convidados.

Participaram neste estudo 127 cuidadores. As 12 CAR foram aleatoriamente distribuídas por: grupo de intervenção (GI; 6 CAR, 52% participantes) e grupo de controlo (GC; 6 CAR, 48% participantes). Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino (89%) e tinham idades compreendidas entre os 22 e os 62 anos ( $M = 43,99$ ;  $DP = 10,96$ ). A maioria dos participantes era casada (69%), 23% solteiros e 7,9% divorciados. À data do início do estudo, os participantes encontravam-se, em média, a trabalhar na atual CAR havia 11,95 anos ( $DP = 8,99$ ; variando de 0 a 39 anos), sendo que 29,4% exerciam funções técnicas (p. ex., diretor técnico, psicólogo, assistente social), 63,5%, educativas (p. ex., educadores) e 7,1%, de suporte (p. ex., cozinheiro, serviços gerais). Aproximadamente metade dos participantes (52%) reportou trabalhar por turnos. No que diz respeito às habilitações académicas, 44,1% declarou ter um grau académico do ensino superior, 19,7% completou o ensino secundário e 36,2%, o segundo ou o terceiro ciclo de ensino (Tabela 1).



A COMPAIXÃO NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE JOVENS EM RISCO

	Grupo de intervenção		Grupo de controlo		t	p
	M	DP	M	DP		
Idade	42,92	10,90	45,15	11,00	-1,143	.255
Anos de serviço em CAR	10,77	7,89	13,25	9,98	-1,536	.127
	N	%	N	%	$\chi^2$	p
Sexo						
Masculino	5	7,6	9	14,8	1,665	.197
Feminino	61	92,4	52	85,2		
Estado civil						
Solteiro	19	28,8	10	16,7	2,926	.232
Casado	43	65,2	44	73,3		
Divorciado	4	6,1	6	10,0		
Habilitações académicas						
Ensino básico	24	36,4	22	36,1	5,710	.058
Ensino secundário	8	12,1	17	27,9		
Ensino superior	34	51,5	22	36,1		
Profissão						
Diretor técnico	6	9,1	2	3,3	6,104	.729
Psicólogo	8	12,1	6	10,0		
Assistente Social	5	9,1	3	5,0		
Educador Social	6	9,1	6	10,0		
Auxiliar de Ação Educativa	34	51,5	36	60,0		
Animador	2	3,0	1	1,7		
Professor	1	1,5	0	0		
Auxiliar de Serviços Gerais	1	1,5	4	6,7		
Cozinheiro/a	3	4,5	2	3,3		
Funções exercidas						
Técnicas	22	33,3	15	25,0	1,152	.562
Educativas	40	60,6	40	66,7		
Suporte	4	6,1	5	8,3		
Turnos						
Sim	36	54,5	30	49,2	.366	.545
Não	30	45,5	31	50,8		

**Tabela 1:** Características sociodemográficas por grupo.

### *O programa*

O Treino da Mente Compassiva para Cuidadores (TMC-C) tem como finalidade promover uma mentalidade afiliativa nas CAR. Para esse fim, combina psicoeducação sobre o funcionamento da mente humana e a relação entre emoção, cognição, comportamento e motivação com o treino de práticas adaptadas da TFC (Gilbert, 2010).

O TMC-C é composto por 12 sessões de grupo, com duração de duas horas e meia cada, desenvolvidas em torno da metáfora de uma viagem. As sessões são iniciadas e concluídas com práticas de meditação (*mindfulness* e/ou compaixão). De modo a manter a continuidade, no início da sessão realiza-se uma síntese das aprendizagens realizadas na anterior. De seguida, abre-se espaço para partilhar experiências e dificuldades com o desafio compassivo semanal (i.e., práticas de meditação formal e tarefa de transferência da aprendizagem a ser aplicada entre sessões). A exploração do tema da sessão envolve uma componente psicoeducativa e práticas de treino da compaixão (ex., exercícios experienciais, exercícios imagéticos, reflexão grupal). No final da sessão, realiza-se uma síntese das aprendizagens fundamentais. É realizada uma reflexão sobre a aplicação das mesmas às necessidades do cuidador, dos jovens acolhidos, e da CAR (ex. rotinas, práticas). É lançado o desafio compassivo semanal, que constitui uma tentativa de transferência e integração das aprendizagens da sessão nas práticas de acolhimento e/ou rotina dos participantes. Antes de realizar o exercício de meditação que conclui a sessão, é escutada a música compassiva de um dos participantes.

## **Instrumentos**

### **Escala da Compaixão (Pommier, 2011; versão portuguesa de Sousa et al., 2017)**

É um instrumento de autorresposta composto por 24 itens que avaliam a compaixão pelos outros. Cada item é respondido segundo uma escala de cinco pontos (de 1 = quase nunca a 5 = quase sempre). Originalmente, o instrumento está organizado em seis fatores: bondade, indiferença, humanidade comum, desligamento, *mindfulness* e o não envolvimento. No estudo original, o instrumento revelou bons indicadores de consistência interna para o total da escala ( $\alpha = .90$ ) e para as subescalas que variam entre .57 (não envolvimento) e .77 (bondade). No presente estudo, foi utilizado o modelo bifatorial, encontrado na versão portuguesa, que agrupa as subescalas em dois fatores: compaixão (bondade, humanidade comum e *mindfulness*) e desconexão (indiferença, desligamento e não envolvimento). Ambos reve-

laram bons indicadores de consistência interna (.91 e .92, respetivamente). Neste estudo, os valores do alfa de *Cronbach* foram de .79 para a compaixão e de .85 para desconexão.

### **Escala de Autocompaixão (Neff, 2003; versão portuguesa de Castilho *et al.*, 2015)**

Trata-se de um instrumento de autorresposta composto por 26 itens, distribuídos por seis subescalas: bondade, autocrítica, humanidade comum, *mindfulness*, isolamento e sobreidentificação. Cada item é respondido numa escala de cinco pontos (de 1 = quase nunca a 5 = quase sempre). No estudo original, o instrumento apresentou bons indicadores de consistência interna para o total da escala ( $\alpha = .92$ ) e para as subescalas, variando entre .75 (*mindfulness*) a .81 (sobreidentificação). No presente estudo, foi utilizado o modelo bifatorial, encontrado na versão portuguesa, que agrupa as subescalas em dois fatores: atitude autocompassiva (bondade, humanidade comum e *mindfulness*) e atitude autocrítica (autocrítica, isolamento e sobreidentificação). Ambos revelaram bons indicadores de consistência interna (.91 e .89, respetivamente; Costa *et al.*, 2015). No presente estudo, os valores do alfa de *Cronbach* foram de .87 para atitude autocompassiva e .88 para atitude autocrítica.

### **Escala de Proximidade e Ligação aos Outros (Gilbert *et al.*, 2009; versão portuguesa de Dinis *et al.*, 2008)**

Este é um instrumento composto por 11 itens, referentes à forma como as pessoas experienciam sentimentos e emoções positivas em situações sociais. Cada item é respondido numa escala de cinco pontos (de 1 = quase nunca a 5 = quase sempre). No estudo original, a escala revelou uma consistência interna de .91 e no presente trabalho de .88.

### **Escala de Avaliação do Clima Emocional no Local de Trabalho (Albuquerque *et al.*, 2020)**

Consiste num instrumento de autorresposta composto por 30 itens. Avalia como os trabalhadores se sentiram no local de trabalho nas últimas duas semanas. O instrumento divide-se em duas partes: a primeira avalia as emoções sentidas no trabalho e a segunda avalia os motivos/motivações

que levaram o trabalhador a comportar-se de determinada maneira. Os itens de ambas as partes agrupam-se em subfactores referentes aos três sistemas de regulação do afeto: defesa-ameaça, procura e afiliação/apaziguamento. Cada item é respondido numa escala de cinco pontos (de 0 = nunca a 4 = sempre). A escala apresentou bons indicadores de consistência interna para a primeira parte, com um alfa de *Cronbach* de .75 para o sistema de defesa-ameaça, .86 para o sistema de procura, e .83 para o sistema de afiliação/apaziguamento; e, para a segunda parte, com um alfa de .82 para o sistema de defesa-ameaça, .78 para o de procura, e .64 para o sistema de afiliação/apaziguamento. No presente estudo, foi incluída apenas a primeira parte da escala, tendo sido encontrados valores de consistência interna de .72 (defesa-ameaça), .80 (procura) e .72 (afiliação/apaziguamento).

**Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress*-21 (Lovibond & Lovibond, 1995; versão portuguesa de Pais-Ribeiro *et al.*, 2004):**

É um instrumento de autorresposta composto por 21 itens. Avalia três dimensões de sintomas psicopatológicos: depressão, ansiedade e *stress*. Cada item é respondido numa escala de quatro pontos (de 0 = não se aplicou nada a mim a 3 = aplicou-se a mim a maior parte das vezes). A versão original apresentou bons indicadores de consistência interna, com valores de alfa de *Cronbach* de .91 para a depressão, .84 para a ansiedade, e .90 para o *stress*. Na versão portuguesa, os valores de alfa de *Cronbach* foram de .85 para a depressão, .74 para a ansiedade e .81 para o *stress*. Neste estudo, os valores do alfa de *Cronbach* foram de .87 (depressão), .86 (ansiedade) e .87 (*stress*).

**Escala de Qualidade de Vida Profissional, versão 5 (Stamm, 2010; versão portuguesa de Carvalho, 2011)**

Este é um instrumento de autorresposta composto por 30 itens, divididos em três subescalas: Satisfação por Compaixão (SC), *Burnout* (BO) e *Stress* Traumático Secundário (STS). Cada item é respondido numa escala de cinco pontos (de 1 = nunca a 5 = muito frequentemente) em relação à frequência com que foi experienciado no local de trabalho nos últimos 30 dias. No estudo original foram encontrados valores de alfa de *Cronbach* de .88 para SC, .75 para BO e .81 para STS. A versão portuguesa apresentou valores de .86 para SC, .71 para BO e .83 para STS. Neste estudo, SC e STS foram

incluídos como covariadas, apresentando respetivamente valores de alfa de *Cronbach* de .81 e .67.

## **Procedimentos**

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Foram recolhidos os consentimentos informados dos cuidadores. Os participantes foram avaliados em três momentos (pré, pós intervenção e seis meses após a intervenção). Após a primeira avaliação, as CAR foram aleatoriamente distribuídas pelas duas condições (GI e GT). O programa foi aplicado semanalmente, em formato presencial, nas CAR, em grupos constituídos por seis a dez participantes.

## **Análise de Dados**

Os dados foram analisados com o *software* IBM SPSS Statistics v25.

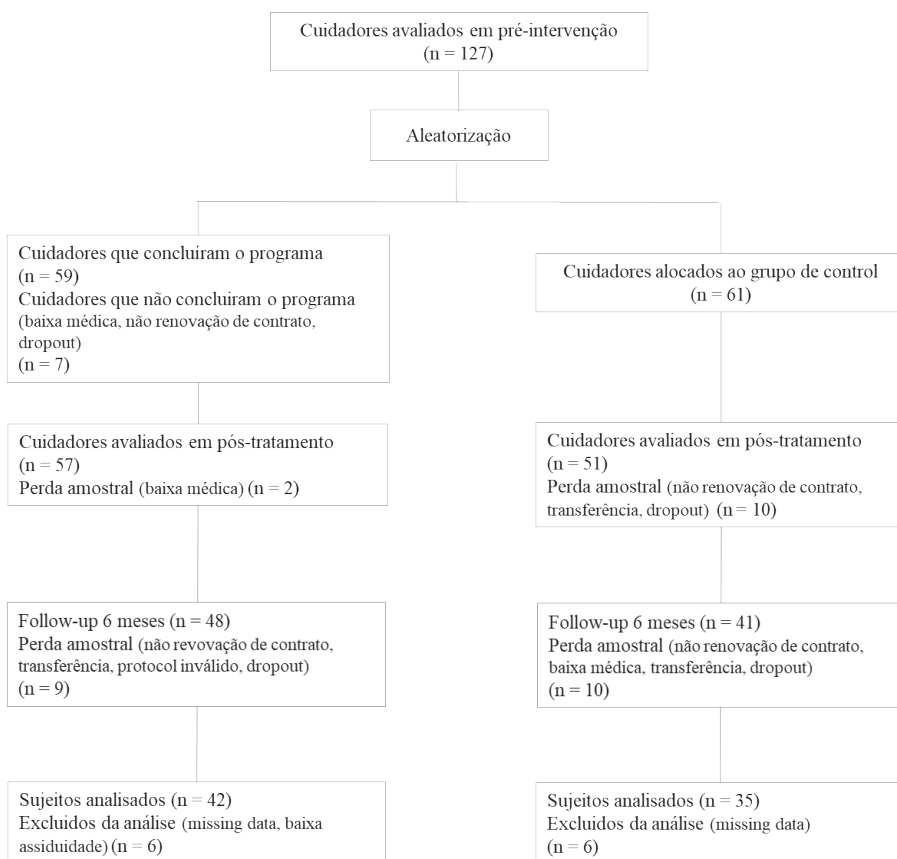
A fim de verificar se os grupos eram ou não homogéneos antes da intervenção, realizaram-se testes *t* para amostras independentes (variáveis contínuas) e qui-quadrado (variáveis categoriais) nas variáveis sociodemográficas e nas variáveis em estudo.

Para compreender os efeitos do programa nas variáveis em estudo, foi realizada uma análise mista multivariada da covariância (MANCOVA) a dois fatores (grupo e tempo), com os anos de serviço, sexo, e níveis na *baseline* de atitude autocrítica, STS e satisfação por compaixão, como covariadas. Os tamanhos do efeito para o tempo e *tempo x grupo* foram calculados através do eta quadrado parcial ( $\eta^2$ ) com .01 como referência para efeitos pequenos, .06 para efeitos médios e .14 para efeitos grandes (Tabachnick & Fidell, 2013). O tamanho do efeito para as diferenças intragrupo foi calculado através do *d* de Cohen, tendo como referência .20 (efeitos pequenos), .50 (efeitos médios) e .80 (efeitos grandes; Cohen, 1988).

## Resultados

### *Recrutamento e retenção*

Foram incluídos na análise 77 participantes (GI = 42; GC = 35; Figura 1). A maioria dos participantes é do sexo feminino (88,3%), apresenta uma idade compreendida entre os 22 e os 62 anos ( $M = 45,40$ ;  $DP = 10,61$ ), e uma média de 12,60 anos de serviço ( $DP = 9,36$ ).



**Figura 1:** Fluxograma dos participantes.

### *Comparação dos grupos antes da intervenção*

Em pré-intervenção, não foram encontradas diferenças significativas ( $p > .05$ ) entre os grupos nas variáveis sociodemográficas e nas variáveis em estudo. Estes resultados indicam que a aleatorização foi eficaz, permitindo extrair conclusões fiáveis em relação aos efeitos do TMC-C.

#### Efeitos da intervenção nas variáveis em estudo

Quando controlados os anos de serviço, o sexo, e os níveis de autocrítica, STS e satisfação por compaixão na *baseline*, os resultados multivariados indicam um efeito significativo de interação *tempo x grupo* de grande magnitude (Pillais' trace = .302,  $F = 2,351$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2_p = .151$ ).

Os resultados univariados apontam efeitos significativos em todas as variáveis em estudo com exceção da desconexão e do clima emocional pautado por emoções energizantes do sistema de procura. As diferenças encontradas correspondem a efeitos de tamanho pequeno a moderado (Tabela 2).

A análise das médias, desvios padrão e correspondente tamanho do efeito ( $d$  de Cohen para cada grupo) revelou que no GI a compaixão aumentou ao longo do tempo ( $d = .32$ ), enquanto no GC decresceu ( $d = .33$ ). A autocompaixão revelou uma tendência de crescimento ligeiro ao longo do tempo no GI ( $d = .06$ ), tendo diminuído de forma acentuada no GC ( $d = .36$ ).

No GI, o sentimento de segurança e ligação aos outros aumentou do pré para o pós-intervenção ( $d = .21$ ), mantendo-se relativamente estável seis meses após a intervenção ( $d = .05$ ). No GC, esta variável começa por diminuir ( $d = .31$ ), voltando a aumentar no *follow-up* ( $d = .43$ ). O clima emocional das casas do GI foi reportado como menos ameaçador ( $d = .37$ ) e mais calmo ( $d = .45$ ) após a intervenção. Esta melhoria manteve-se após seis meses (.02 e .01, respetivamente). Nas casas do GC não foram reportadas alterações na perceção do clima emocional da CAR de pré para pós-intervenção ( $d = .09$ ). No entanto, no *follow-up*, o clima emocional passou a ser percecionado como mais ameaçador ( $d = .22$ ).

Relativamente à saúde mental, os cuidadores das casas do GI revelaram uma redução significativa dos níveis de ansiedade ao longo do tempo ( $d = .57$ ), enquanto os do GC pioraram com o tempo ( $d = .24$ ). Relativamente à sintomatologia depressiva, ao mesmo tempo que os cuidadores do GI reduziram os níveis do pré para o pós-intervenção ( $d = .50$ ), mantendo esses ganhos

no *follow-up* ( $d = .05$ ), os do GC mantiveram níveis ao longo do tempo ( $d = .12$ ). No que diz respeito ao *stress*, os cuidadores do GI diminuiram os níveis ao longo do tempo ( $d = .40$ ) e os do GC conservaram os mesmos níveis ( $d = .02$ ).



Nota. T1 = pré-intervenção; T2 = pós-intervenção; T3 = follow-up de seis meses;  $\eta^2_p$  = eta quadrado parcial

	Grupo de intervenção			Grupo de controlo			Tempo	Tempo x Grupo
	T1	T2	T3	T1	T2	T3		
Compaixão pelos outros	M (DP) 49,62 (5,85)	M (DP) 50,75 (6,03)	M (DP) 51,44 (5,64)	M (DP) 50,20 (4,95)	M (DP) 48,86 (5,09)	M (DP) 48,31 (6,34)	$F = 0,287; p = .751; \eta^2_p = .004$	$F = 6,092; p = .003; \eta^2_p = .080$
Desconexão	M (DP) 21,94 (6,80)	M (DP) 20,82 (5,94)	M (DP) 21,24 (5,55)	M (DP) 23,81 (5,58)	M (DP) 23,76 (5,91)	M (DP) 23,76 (7,12)	$F = 0,377; p = .686; \eta^2_p = .005$	$F = 0,213; p = .809; \eta^2_p = .003$
Atitude autocompassiva	M (DP) 43,24 (7,70)	M (DP) 43,45 (7,01)	M (DP) 43,71 (7,86)	M (DP) 43,06 (6,07)	M (DP) 41,46 (5,24)	M (DP) 40,94 (5,88)	$F = 0,507; p = .603; \eta^2_p = .007$	$F = 3,149; p = .046; \eta^2_p = .043$
Proximidade e ligação aos outros	M (DP) 41,50 (6,55)	M (DP) 42,81 (5,98)	M (DP) 42,49 (5,82)	M (DP) 42,54 (6,25)	M (DP) 40,71 (5,58)	M (DP) 43,21 (6,11)	$F = 0,420; p = .658; \eta^2_p = .006$	$F = 3,924; p = .022; \eta^2_p = .053$
Clima emocional ameaça	M (DP) 7,74 (2,71)	M (DP) 6,74 (2,75)	M (DP) 6,69 (2,60)	M (DP) 6,86 (2,89)	M (DP) 6,61 (2,66)	M (DP) 7,20 (2,77)	$F = 0,259; p = .772; \eta^2_p = .004$	$F = 6,074; p = .003; \eta^2_p = .080$
Clima emocional procura	M (DP) 13,14 (2,64)	M (DP) 13,93 (2,50)	M (DP) 13,55 (2,49)	M (DP) 12,70 (2,51)	M (DP) 13,29 (2,60)	M (DP) 12,91 (2,66)	$F = 1,224; p = .297; \eta^2_p = .017$	$F = 0,400; p = .671; \eta^2_p = .006$
Clima emocional afiliação/apaziguamento	M (DP) 12,71 (2,41)	M (DP) 13,74 (2,22)	M (DP) 13,71 (2,63)	M (DP) 12,64 (2,41)	M (DP) 12,87 (2,55)	M (DP) 13,00 (2,54)	$F = 2,399; p = .095; \eta^2_p = .033$	$F = 3,298; p = .040; \eta^2_p = .045$
Depressão	M (DP) 2,36 (3,21)	M (DP) 1,05 (1,81)	M (DP) 1,14 (1,56)	M (DP) 2,60 (2,80)	M (DP) 2,14 (2,68)	M (DP) 2,94 (3,12)	$F = 0,183; p = .833; \eta^2_p = .003$	$F = 3,053; p = .050; \eta^2_p = .042$
Ansiedade	M (DP) 2,61 (3,37)	M (DP) 1,31 (1,77)	M (DP) 1,07 (1,81)	M (DP) 1,63 (1,83)	M (DP) 1,69 (3,05)	M (DP) 2,23 (3,06)	$F = 0,921; p = .401; \eta^2_p = .013$	$F = 6,663; p = .002; \eta^2_p = .087$
Stress	M (DP) 5,07 (3,57)	M (DP) 3,95 (3,24)	M (DP) 3,74 (3,08)	M (DP) 4,94 (3,04)	M (DP) 4,39 (3,18)	M (DP) 4,88 (4,26)	$F = 2,406; p = .094; \eta^2_p = .033$	$F = 3,227; p = .043; \eta^2_p = .044$

**Tabela 2:** Média e desvio padrão para os dois grupos no pré, pós-tratamento, follow-up de seis meses e testes univariados.

## Discussão

Este estudo apresenta os resultados de um ensaio clínico do Treino da Mente Compassiva para Cuidadores (TMC-C). Estes indicam efeitos positivos da intervenção em variáveis associadas à compaixão, afiliação e saúde mental dos cuidadores.

A participação no TMC-C facilitou o desenvolvimento a longo prazo de uma mentalidade afiliativa nos cuidadores das CAR intervencionadas, que se espelhou no aumento significativo da compaixão pelos outros e da autocompaixão, ainda que em níveis menos expressivos nesta última. Nos cuidadores das CAR não intervencionadas, estas variáveis diminuíram progressivamente ao longo do tempo. Este resultado sugere que, face às exigências do contexto, é possível que, sem qualquer intervenção, os cuidadores tenham tendência a deteriorar a motivação compassiva com o passar do tempo, o que poderá afetar a qualidade da prestação de cuidados.

Após a participação no TMC-C, os cuidadores das CAR intervencionadas reportaram uma melhoria não só na proximidade e segurança na ligação aos outros, como também no clima emocional da casa, que passou a ser percecionado como menos ameaçador, mais tranquilo e seguro. As melhorias reportadas mantiveram-se seis meses após o programa. Num clima afiliativo seguro, mais facilmente os cuidadores lidam com situações desafiantes e gerem o *stress*. Estes resultados corroboram a investigação prévia que sugere que o suporte afetivo por parte dos colegas se encontra altamente relacionado com um clima organizacional positivo (Sedivy *et al.*, 2020). No GC, o clima das CAR foi percecionado como tendencialmente mais ameaçador, o que poderá ser parcialmente explicado pelas dificuldades extraordinárias associadas à pandemia (Carvalho *et al.*, 2022).

Como esperado, os cuidadores que participaram no TMC-C manifestaram uma redução significativa dos níveis de depressão, ansiedade e *stress* que se manteve no *follow-up*. Os cuidadores do GC reportaram um aumento dos níveis de ansiedade no *follow-up* e não manifestaram alterações nos níveis de depressão e *stress* ao longo do tempo. Estes resultados vão ao encontro do reportado por estudos anteriores que destacaram o benefício das abordagens focadas na compaixão para gestão do *stress* e melhor saúde mental (Kirby *et al.*, 2017; Matos *et al.*, 2022a). Considerando a deterioração

do GC em diferentes variáveis durante o *follow-up*, e o efeito amortecedor da compaixão nos efeitos da pandemia (Matos *et al.*, 2022b), o TMC-C poderá ter sido uma mais-valia face às exigências da pandemia nas CAR. Estudos futuros devem explorar esta possibilidade.

Os resultados deste trabalho são de grande relevância para a qualidade da prestação de cuidados nas CAR. Em primeiro lugar, o TMC-C fornece um modelo baseado em provas para compreensão das dificuldades manifestadas pelos jovens nas CAR, oferecendo um guião para práticas de prestação de cuidados que respondam adequadamente às suas necessidades emocionais e sociais. Em segundo, favorece o estabelecimento de relações de proximidade e promove um clima emocional seguro. Este é importante não só para criar um ambiente terapêutico que promova a estabilização e recuperação dos jovens, mas também para promover um clima de suporte nas equipas. Em terceiro, promove a saúde mental dos cuidadores. Esta variável é importante não só para a qualidade de vida do próprio cuidador, mas também para a CAR, uma vez que tem influência na qualidade da prestação de cuidados (de Schipper *et al.*, 2008) e no bem-estar dos jovens (Proeschold-Bell *et al.*, 2019). Por último, é importante sublinhar que, quando não é oferecido qualquer treino, a motivação para cuidar, o clima emocional da casa e os níveis de ansiedade dos cuidadores têm tendência a deteriorar-se ao longo do tempo. Não podemos negligenciar que a promoção e proteção de colocação em acolhimento residencial pretende proteger as crianças e jovens da exposição a maus-tratos que ocorreram vastas as vezes em contexto de relações de cuidados. É, por isso, fundamental que cuidados de qualidade, capazes de reparar e promover vínculos seguros, sejam fornecidos nas CAR (Sellers *et al.*, 2020). Dado o papel ativo dos cuidadores na intervenção diária nas CAR, é recomendado que as instituições forneçam formação e suporte adequado aos seus profissionais.

Em conclusão, este estudo demonstra os benefícios do programa TMC-C no acolhimento residencial, corroborando a sua eficácia na promoção de ambientes mais seguros e saudáveis para quem reside e trabalha nas CAR.

## Referências

- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., Andres, B., Cohen, C., & Blaustein, M. (2011). Treatment of complex trauma in young children: Developmental and cultural considerations in application of the ARC intervention model. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51
- Carvalho, H.M., Mota, C.P., Santos, B., Costa, M., & Matos, P.M. (2022). From chaos to normalization and deconfinement: What did the pandemic unveil in youth residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-021-00808-2>
- Carvalho, P. (2011). *Estudo da fadiga por compaixão nos cuidados paliativos em Portugal: Tradução e adaptação cultural da Escala Professional Quality of Life-5*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica do Porto
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J. (2015). Evaluating the multifactor structure of the long and short versions of the self-compassion scale in a clinical sample. *Journal of Clinical Psychology*, 71, 856-870. <https://doi.org/10.1002/jclp.22187>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum
- Conversano, C., Ciacchini, R., Orru, G., Giuseppe, M., Gemignani, A., & Poli, A. (2020). Mindfulness, compassion, and self-compassion among health care professionals: What's new? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01683>
- Costa, J., Marôco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C., & Castilho, P. (2015). Validation of the psychometric properties of the self-compassion scale. Testing the factorial validity and factorial invariance of the measure among borderline personality disorder, anxiety disorder, eating disorder and general populations. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 23(5), 460-468. <https://doi.org/10.1002/cpp.1974>
- Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555–575
- de Schipper, E.J., Riksen-Walraven, J.M., Geurts, S.A.E., & Derksen, J.J.L. (2008). General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.009>

- Eenshuistra, A., Harder, A.T., & Knorth, E.J. (2019). One size does not fit all: A systematic review of training outcomes on residential youth care professionals' skills. *Children and Youth Services Review*, *103*, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.05.010>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., Bellew, R., & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, *6*(4), 135-143
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *13*(6), 353-379.
- Kirby, J., Tellegen, C., & Steindll, S. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, *48*(6), 778-792. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003>
- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*, 335-343. [http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Palmeira, L., Petrocchi, N., McEwan, K., Maratos, F.A., & Gilbert, P. (2022a). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *Plos One*, *17*(3), e0263480. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>
- Matos, M., Mcewan, K., Kanovsky, M., Halamova, J., Steindl, S.R., Ferreira, N., Linharelhos, M., Rijo, D., Asano, K., Gregório, S., Márquez, M.G., Vilas, S.P., Brito-Pons, G., Lucena-Santos, P., Oliveira, M.S., Souza, E.L., Llobenes, L., Gumiy, N., Costa, M.I., ...Gilbert, P. (2022b). Compassion protects mental health and social safeness during the COVID-19 Pandemic across 21 countries. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01822-2>
- McElvaney, R., & Tatlow-Golden, M. (2016). A traumatised and traumatising system: Professionals' experiences in meeting the mental health needs of young people in the care and youth justice systems in Ireland. *Children and Youth Services Review*, *65*, 62–69. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.017>
- Mongrain, M., Chin, J.M., & Shapira, L.B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies* *12*, 963–981

- Neff, K.D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- United Nations General Assembly (2010). Resolution adopted by the General Assembly: Guidelines for the alternative care of children. <https://www.refworld.org/docid/4c3acd162.html>
- Pais-Ribeiro, J.L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão, *stress* de Lovibond e Lovibond. *Psychologica*, 36, 235-246.
- Pommier, E.A. (2011). The Compassion Scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Proeschold-Bell, R.J., Molokwu, N.J., Keyes, C.L.M., Sohail, M.M., Eagle, D.E., Parnell, H.E., Kinghorn, W.A., Amana, C., Vann, V., Madan, I., Biru, B.M., Lewis, D., Dubie, M.E., & Whetten, K. (2019). Caring and thriving: An international qualitative study of caregivers of orphaned and vulnerable children and strategies to sustain positive mental health. *Children and Youth Services Review*, 98, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.024>
- Raskin, M., Kotake, C., Easterbrooks, M.A., Ebert, M., & Miller, L.C. (2015). Job-related *stress* and depression in orphanage and preschool caregivers in Ukraine. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 130–145. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.978516>
- Santos, L., Pinheiro, M.R., & Rijo, D. (2022). Compassionate mind training for caregivers of residential youth care: Early findings of a cluster randomized trial. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105429. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105429>
- Sedivy, J.A., Rienks, S., Leake, R., & He, A.S. (2020). Expanding our understanding of the role of peer support in child welfare workforce retention. *Journal of Public Child Welfare*, 14(1), 80–100. <https://doi.org/10.1080/15548732.2019.1658020>
- Sellers, D.E., Smith, E.G., Izzo, C.V., McCabe, L.A., & Nunno, M.A. (2020). Child feelings of safety in residential care: The supporting role of adult-child relationships. *Residential Treatment for Children & Youth*, 37(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2020.1712576>
- Sousa, R., Castilho, P., Vieira, C., Vagos, P., & Rijo, D. (2017). Dimensionality and gender-based measurement invariance of the compassion scale in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 117, 182-187 <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.003>

- Stamm, B.H. (2010). *The concise ProQOL manual* (2<sup>nd</sup> ed.). ProQual.org
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J.M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work satisfaction on secondary traumatic *stress* and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child & Youth Services*, 38(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1297225>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6<sup>th</sup> ed.). Pearson





# EL CAZO DE LORENZO DE ISABELLE CARRIER: QUANDO UM LIVRO É SEMPRE UM PONTO DE PARTIDA PARA OUTROS TANTOS DE CHEGADA

*Pedro Balauas Custódio*

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra  
balauas@esec.pt

**Resumo:** *El Cazo De Lorenzo*, de Isabelle Carrier, é uma história tão simples quanto intensa. Editada em Espanha, em 2010, pela *Editorial Juventud*, é um pequeno livro para —literalmente— todas as idades. Sendo um texto recomendado pela Confederação Espanhola de Organizações para Pessoas com Deficiência Intelectual, ele cumpre uma função pedagógica, acerca do despertar das consciências, sobre o conceito de *diferença*, a capacidade de aceitar, mas também a propósito da autossuperação das dificuldades quotidianas.

A leitura deste texto constitui um delicioso, mas extraordinário desafio para alunos desde idades precoces, uma vez que a expressão da dificuldade se traduz de um modo poético e imagético: *Lorenzo* é um menino que carrega com ele, em permanência, uma pesada panela que o acompanha em todas as situações do quotidiano. Esta panela, verdadeiro apêndice cruel para um corpo tão pequeno, funde-se com ele, proíbe-o de ultrapassar os obstáculos mais comuns, prende-o, impedindo-lhe e tolhendo-lhe os movimentos mais simples — um fardo que as outras crianças não conhecem.

Essa incapacidade de superação gera, naturalmente, os sentimentos mais diversos, da raiva ao choro, da tristeza à solidão, da birra ao amuo, do desespero à indiferença. Mas também o isolamento social. Como transpor, pois, este anátema? É a solução que a autora encontra que constitui um ponto de partida para a leitura deste texto e para o seu aproveitamento didático, dentro ou fora da sala de aula.

**Palavras-chave:** Didática da literatura; educação literária; arte e intervenção; educação e intervenção em contextos educativos.

## **Educação literária e engaste nos documentos programáticos do Ensino Básico**

De modo a contextualizar a sugestão que legenda este capítulo, importaria filiar as próximas considerações no documento regulador, *Aprendizagens Essenciais* (2018), quando este, referindo-se ao 4.º ano de escolaridade, afirma que a aula de Português deve estar orientada para o desenvolvimento da educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto (p. 4).

O mesmo documento acentua que

No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua (p. 18).

Destes princípios, queremos apenas destacar os que vão no sentido da «criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários» a «partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação.» (p. 18).

De facto, a criação de uma relação afetiva e estética com o texto literário é um dos maiores objetivos não só deste ciclo, mas de todos os que compõem o nosso sistema educativo. A formação dos leitores é sempre múltipla e visa desenvolver a capacidade de apreciação, de fruição, mas também de reflexão sobre o que lemos e o modo como cotejamos a leitura com a realidade e vice-versa.

Ora, toda a literatura, mesmo que seja produzida para um leitor de faixas etárias mais jovens, é sempre um produto em cujo seio transitam valores, escalas emocionais, coordenadas mais ou menos explícitas de arte, de intervenção e de educação. Esses são alguns dos pilares dos textos e, em simultâneo, alguns dos objetivos que a leitura literária visa alcançar.

Na fase de desenvolvimento a que corresponde o final do 1.º ciclo do ensino básico, é muito importante a educação literária incluir temas que toquem, de algum modo, o jovem leitor. Seja pela atualidade, pela pertinência, pela capacidade de despertar o interesse, ouvir o mundo, ver a realidade por outros olhos, perscrutar as diferenças, reavaliar o que o rodeia, todos os livros que se erigem como leituras significativas terão sempre um peculiar papel junto dos leitores e uma capacidade de acolhimento especial. A experiência de e com os textos literários é crucial para o crescimento das crianças, conforme comprovam as inúmeras pesquisas que se têm produzido ao longo das últimas décadas.

Como muitos dos estudos acentuam (Coelho, 2000), a literatura é sempre arte e sinónimo de criatividade e, por isso, consegue, pelas palavras, representar o mundo, transformá-lo e permite ao jovem leitor compreendê-lo de formas múltiplas. Na verdade, as literaturas para crianças, à semelhança de outras formas literárias, possibilitam a aquisição e incremento de vocabulário (Price *et al.*, 2016) e a mestria da língua materna em todas as suas componentes. Toda a literatura é igualmente uma oportunidade privilegiada para a evolução pessoal, social e emocional das crianças e dos leitores mais jovens. De certa forma, esta janela que se abre sobre o mundo é, portanto, uma oportunidade única de entender o que os rodeia de uma forma plasticamente distinta, criativa e, sobretudo, deveras imersiva, uma vez que lhes possibilita o contacto com a diversidade, as distintas realidades, a multicolor tonalidade das culturas e das dissemelhanças individuais e sociais.

Hoje, a literatura para a infância e juventude é um extenso e fundo palco de textos sobre praticamente todos os temas, assuntos, de distintas abordagens literárias adaptadas a diferenciadas faixas etárias dos destinatários.

Não há assuntos proibidos; tal como na literatura em geral, os textos espelham o mundo e vice-versa. Os eixos tradicionais alargaram-se ao que, há muitos anos, se poderia considerar franjas sensíveis ou suscetíveis: racismo, morte, separação, parentalidades, homofobia, xenofobia, racismo, particularidades raciais ou étnicas, orientações sexuais, identidade de gêneros ou deficiências.

Toda a literatura, hoje, é um círculo de extensíssimas inclusões, não é muralhada por temas proibidos ou delicados. Esta inclusão é, como acentua Freire (2008), um movimento educacional de raízes mais profundas, de natureza social e política, em que todos os alunos têm o direito de participar de modo conhecedor e informado no tecido social de que fazem parte e nele serem integrados, aceites e interventores.

Em Portugal, por exemplo, e sem enveredarmos por menções específicas — pois não é esse o escopo destas considerações nem o objetivo que orienta estas palavras — existe um prolífico quadro legislativo que identifica, estabelece e protege os direitos das pessoas com qualquer tipo de deficiência. Veja-se, a título meramente exemplificativo a súmula legislativa compilada pela Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar – DILP (2016).

Ora, se existe esta pulsante consciência da inclusão, como espelha a literatura para crianças e jovens esta atitude e este comportamento cívico, mas também social, legislativo e político? Price *et al.* (2016) referem que a literatura é uma área de múltiplas valias para entender as normas e comportamentos sociais, auxiliar as crianças a lidarem com os modos como se adaptam à sociedade, para além de facilitar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Cada texto de literatura que versa um tema ou assunto nesta esfera é uma porta aberta para a compreensão de cada criança, um coadjuvante que a auxilia nos modos de obter informações dos textos, perceber as realidades distintas e compreender outras perspetivas, como acentua Sipe (2012). Cada texto é um meio assaz privilegiado, capaz de desvelar e legitimar outras identidades, estados, circunstâncias, campos e diferenças culturais, a aceitação do outro, do que é diferente ou distinto (Adomat, 2014).

São estas abordagens absolutamente novas e inéditas na literatura para a infância e juventude? Obviamente que não.

*A Bela e o Monstro*, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, é um belíssimo texto de 1756 e *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, de 1831. Há uma infundável lista, impossível de cartografar aqui, que remonta a épocas bem mais remotas e que se espriam pelos séculos de antanho até à atualidade. O tema da deficiência é uma constante na literatura e tem desempenhado um papel de relevo na temática, mas sobretudo no contacto entre o leitor e a vida, tendo o texto como mediador.

Alguns autores consideram que esta acentuação se pronuncia mais no século atual (Price *et al.*, 2016). Um dos vários estudos reputados neste âmbito é de Dowker (2013 que examina as personagens portadoras de deficiência. Os resultados apontaram que, infelizmente e com frequência, estas são representadas como limitadas e sem grande profundidade narrativa.

Como sublinham Price *et al.* (2016), “as representações de personagens com deficiência nestes livros de histórias eram em grande parte imprecisas. Por exemplo, protagonistas com deficiências foram muitas vezes retratadas como tendo recebido curas milagrosas” (p. 564). Price *et al.* (2016) asseveram que “nesses livros, as personagens com deficiência se envolvem em atividades típicas do dia a dia, incluindo interações positivas e significativas com seus pares e suas deficiências não são o foco da história” (p. 564).

Como mencionam Souza e Rodrigues (2021, p. 127), a partir da ideia de Beckett *et al.* (2010), de acordo com as personagens com deficiência são geralmente vitimadas, dependentes ou sujeitos que carecem de piedade e, nesse sentido, o leitor crítico pode considerar os diversos perfis das personagens com deficiência. Elas também podem servir apenas como exemplos de perseverança. A tendência para as personagens atuarem como líderes, solucionadoras de problemas, modelos e heróis continuamente relega aqueles com deficiência como inferiores.

Assim, Souza e Rodrigues (2021) vincam que

Outra característica comum dos retratos negativos é que para as personagens com deficiência são concedidos atributos quase sobre-humanos, aparentemente em uma tentativa de compensar suas deficiências (Yenika-

-Agbaw, 2011). Vários profissionais também concordam que é inadequado para uma personagem com deficiência ser restaurada através de uma cura milagrosa (Dowker, 2013) (p. 127).

Estas considerações não pretendem mapear, de forma alguma, a evolução e os passos pelos quais esta temática tem evoluído, mas é certo que, hoje, a realidade é bem mais auspiciosa. A consciência de quem escreve é maior, a sociedade está mais envolvida e empenhada em trazer para a ribalta este temário e a produção literária para crianças, neste âmbito específico, é mais quantiosa. *Serei sereia?* — de Kely de Castro; *Sonhos do dia* — de Claudia Werneck; *Daniel no mundo do silêncio* — de Walcyr Carrasco; *As cores no mundo de Lúcia* — de Jorge Fernando dos Santos; *Flor de Maio* — de Maria Cristina Furtado; ou *A Princesa da Terra do Mar e do Céu* — Isabel Correia são vários dos inúmeros exemplos de textos em português que nos demonstram o afloramento desta temática no panorama contemporâneo da literatura para crianças e, na verdade, os exemplos são cada vez mais volumosos e de grande qualidade. Apesar de não ser nossa intenção enveredar por nenhum elenco, julgamos que é incontornável fazer uma menção especial à coleção Meninos Especiais. Este conjunto de títulos narra histórias reais de crianças extraordinárias e tem contado com o apoio de escritores e ilustradores de renome que se disponibilizaram a conhecer cada criança e sua família, inspirando-se nessa visita para criarem a história e sua ilustração. Mais uma vez, é a realidade a mover a ficção e, neste caso, no sentido e na direção certos. A lista já é extensa e de assinalável qualidade e alcance:

*Olá, Eu sou a Vera* — *É bom ter amigos*, de Luísa Beltrão;  
*Olá, Eu sou o João* — *Um Mundo só Meu* de Alice Vieira;  
*Olá, Eu sou o André* — *André ou lá o que isso é* de Ricardo Marques;  
*Olá, Eu sou a Mariana* — *O sonho da gata Zu* de Leonor Xavier;  
*Olá, Eu sou o Duarte* — *O meu amigo Duarte* de Rosado Alçada Araújo;  
*Olá, Eu sou João* — *O Tesouro do João* de Afonso Reis Cabral;  
*Olá, Eu sou o Alexandre* — *Alexandre o Ágil* de Ana Zanatti;  
*Olá, Eu sou o Afonso* — *Afonso e a Espada Mágica* de Isabel Stilwell;  
*Olá, Eu sou o Miguel* — *Cinco dedos de uma mão* de Rita Ferro;  
*Olá, eu sou a Matilde* — *Que aventura ser Matilde* de Rui Zink;

*Olá, Eu sou o Eduardo — O fácil que é difícil e o difícil que é fácil* de Isabel Minhós Martins;

*Olá, Eu sou a Carolina — O Mundo da Carolina* de Teolinda Gersão;

*Olá, Eu sou o Martim — Martim, o Menino Assim* de José Luís Peixoto;

*Olá, Eu sou a Cláudia — À Velocidade do Pensamento*, de Afonso Cruz; ou

*Olá, Eu sou o Tiago — Um Herói em cadeira de rodas* de Luísa Ducla Soares.

Cada um destes livros foca uma patologia especial que torna cada criança rara, única, mas sempre diversa.

### ***El Cazo De Lorenzo de Isabelle Carrier***

É exatamente a um público vasto, dentro e fora das salas de aula, que o livro desta autora espanhola se dirige. *El Cazo De Lorenzo* de Isabelle Carrier é uma história muito simples, mas penetrante. Editada em Espanha, em 2010 pela *Editorial Juventud*, é um livro para — literalmente — todas as idades. Sendo um texto recomendado pela Confederação Espanhola de Organizações para Pessoas com Deficiência Intelectual, cumpre uma função pedagógica acerca do despertar das consciências sobre o conceito de *diferença*, sobre a capacidade de aceitar, mas também sobre a (auto)superação das dificuldades quotidianas.

A leitura deste texto constitui um delicioso, mas extraordinário desafio para alunos de todas as idades, uma vez que a expressão da dificuldade se traduz de um modo poético e imagético. *Lorenzo* é um menino que carrega com ele, em permanência, uma pesada panela que o acompanha em todas as situações do quotidiano. Esta panela, verdadeiro apêndice cruel para um corpo tão pequeno, funde-se com ele, impede-o de ultrapassar os obstáculos mais comuns, prende-o, tolhendo-lhe os movimentos mais simples — um peso que outras crianças não conhecem.

Essa incapacidade de superação gera, naturalmente, os sentimentos mais diversos: da raiva ao choro, da tristeza à solidão, da birra ao amuo, do desespero à indiferença; mas também o isolamento social.

Lorenzo é uma criança muito sensível, terna, mas carente, com especiais talentos artísticos; gosta de música, de pintar, de animais e de brincar como os outros miúdos.

Sofre com este peso, assim como os restantes amigos e pessoas que têm dificuldade em entender as suas limitações, gerando desconforto, intolerância e incompreensão. A partir do seu ponto de vista, esta narrativa tem um vocabulário muito acessível, coadjuvada por ilustrações muito ricas.

Ora, a leitura deste pequeno livro — seja em que contexto for — deve passar pela exploração de alguns aspetos que julgamos de grande saliência para o enquadramento deste tema. De entre muitos outros, listaríamos os seguintes:

- a) As dificuldades de Lorenzo surgem-lhe sem que se conheçam as razões. Esta ideia remete-nos para a impossibilidade de explicar o aparecimento de uma deficiência, questão de soberana importância neste âmbito; na verdade qualquer um de nós está sujeito a uma situação semelhante em qualquer fase da vida;
- b) As deficiências tornam-nos aparentemente *diferentes*; conceito que se estabelece logo no início da história;
- c) Como resultado, Lorenzo — ou, por extensão, qualquer pessoa nesta situação — necessita de especial atenção, carinho e compreensão;
- d) Ter *dificuldades* não significa que não se tenham qualidades especiais, talentos muito próprios, capacidades extraordinárias que, neste caso, são corporizadas pela autora na sensibilidade para a música, por exemplo;
- e) Não obstante essas qualidades e atributos, geralmente, o cidadão comum, desatento e desprevenido, só repara na parte da diferença pela negativa e muito poucas vezes valoriza a faceta de distinção positiva;
- f) A insensibilidade perante as diferenças daqueles que são portadores de uma necessidade especial faz com que quem padece dela tenha de fazer um esforço muito maior para lidar com todos os aspetos da vida quotidiana, seja do ponto de vista físico, cognitivo, emocional ou outro, sendo que raramente ocorre ao comum cidadão que a pessoa em causa sonha libertar-se dessa amarra que a prende e ser como as outras;
- g) O auto e heteroisolamento das pessoas com deficiência é muito frequente e passa despercebido aos olhos de muitos de nós, pela incapacidade de vermos o sofrimento do *outro*. O esquecimento é, pois, uma



forma de agressão ou de indiferença social que agrava seriamente o problema de quem padece de uma deficiência;

- h) Num contexto de deficiência, faz toda a diferença alguém que esteja particularmente atento a essa realidade. Basta uma pessoa «extraordinária» para alterar positivamente o rumo de vida de outra: ensinando-a a lidar com uma limitação, mostrando-lhe como tirar partido dela, demonstrando-lhe como será viável usá-la em benefício próprio, como contorná-la, como fazer de um ponto fraco uma força, como libertar a capacidade expressiva em torno dos medos, fazendo desse ónus um talento.

A leitura desta história comovente leva-nos por episódios análogos aos do dia a dia de uma criança comum, porém com obstáculos aparentemente insuperáveis, de um modo poético e indefinido, gerando no leitor uma inquietação, uma dúvida e, ao mesmo tempo, uma capacidade de abstração, capaz de ver, de identificar no mundo à volta, esse peso que muitos arrastam consigo para a vida toda.

Afortunadamente, uma das personagens que se abeira de Lorenzo vai ensiná-lo a lidar com aquele peso que tem de arrastar consigo, mostrando-lhe que para cada obstáculo há uma solução possível e que os seus limites são, em simultâneo, um dos seus argumentos de maior robustez.

São esses os passos da narrativa tocante que nos interessam do ponto de vista didático.

Ora, a descrição deste ensaio parte do princípio de que este texto é, em si mesmo, um pequeno manual de instruções para compreendermos o que se entende por uma limitação, e os modos como é viável contorná-la, fazendo dela uma superação, focando-nos na solução e nunca no problema.

Essa é uma das mensagens da autora neste pequeno-grande livro. E é essa a interpretação a que pretendemos que os jovens leitores acedam: pessoas diferentes e especiais podem encontrar soluções distintas e inteligentes para lidar com determinadas fronteiras supostamente intransponíveis. Para além do belíssimo texto que suporta este livro, também as ilustrações são parte mais do que importante para a compreensão textual.

Estamos, assim, perante uma história *sem tempo*, de inegável utilidade para ilustrar qualquer tipo de insuficiência física, emocional, cognitiva ou outra.

*El Cazo de Lorenzo* é sobre ser diferente num mundo que comumente se aceita todo como igual. É sobre aceitação, empatia, inclusão, sentimento de pertença, igualdade e superação; sobre valores e respeito pelo outro.

É, afinal sobre cada um de nós e sobre as múltiplas fisionomias da literatura e sobre como ela é sempre uma forma de lidar com o mundo, com os preconceitos, com as restrições, com a vida e com tudo aquilo que ela contém. Todos os dias e em cada um de nós. Neste trajeto, existem livros — como este — que são sempre pontos de partida para outros tantos de chegada.

### **Breve nota conclusiva**

A proposta de leitura que acabamos de fazer tem a particularidade de constituir uma sugestão de largo espectro no âmbito da literatura para a infância no escopo das deficiências. Na realidade, nenhuma delas em específico.

Este menino especial que é *Lorenzo* incorpora vagamente todas e nenhuma. Este texto pode e deve ser lido exatamente com esta margem de liberdade interpretativa, de abertura e de indefinição. Cada panela de Lorenzo é, na verdade, uma limitação aparente que importa superar. Também, por essa razão, este texto é singular e particularmente atrativo, uma vez que não necessita de verbalizar nenhuma das múltiplas deficiências; e são muitas e variadas, cada uma delas comprometendo uma função, uma competência, uma capacidade. Não obstante, a criatividade deste texto, a sua singeleza emocional e comovente permite, por exemplo, a sua leitura em sala de aula, a exploração e/ou identificação com o mundo real, com o colega do lado ou conosco, com alguém conhecido, com o *outro* que *somos nós* também, em alguma altura da vida ou pela vida fora.

A literatura permite esta margem de ação e de liberdade e proporciona levar para a escola, ou simplesmente para nossa casa, uma miríade de temas que ganham notável pertinência consoante o ponto de vista educativo e cívico que pretendemos.

Seja como pais, como educadores, como promotores de leitura, como formadores ou como animadores; na biblioteca escolar, na sala de aula ou na circunspeção da nossa leitura individual, independentemente do nosso

papel de mediador, cabe-nos manter a atenção desperta para a necessidade de propor leituras formativas, enriquecedoras e de qualidade comprovada que tragam aos olhos do leitor novas visões do mundo em que vivemos.

São estas leituras abertas, descomplexadas, feitas de pedaços do cotidiano, que resultam, muitas vezes, como as mais profícuas e que cumprem o seu relevante papel na motivação para a leitura.

O exemplo que aqui fica é, na verdade, uma história de múltiplos rostos, atemporal, capaz de tocar cada leitor e de o sensibilizar para qualquer insuficiência, seja física ou intelectual. É uma narrativa que se molda à realidade, mas que não nos amolda a ela.

Por ser uma história sobre a diferença, toca um leque de emoções, de sentimentos e de valores, sobretudo o respeito e a inclusão. Por todas estas razões, *El Cazo de Lorenzo* pode e deve ser um desafio de leitura e, como importa sublinhar, nunca será o ponto de chegada, mas, tão-somente, um de partida para outros livros, outras vivências, outras realidades; as nossas, as dos outros, as de todos. Neste campo aberto que é a literatura, todos os livros são, pois, portadores de plurívocas mensagens à procura de tantos outros destinatários.

## Referências

- Adomat, D. S. (2014). Exploring issues of disability in children's literature discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3), 1–15. <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i3.3865>
- Assembleia da República (2016). *Cidadãos Portadores de Deficiência. Enquadramento Nacional*. Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar – DILP.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). «Away with the fairies?» Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373–386. <https://doi.org/10.1080/09687591003701355>
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. Moderna.
- Dowker, A. (2013). A representação da deficiência em livros infantis: Séculos XIX e XX. *Educação & Realidade*, 38(4), 1053–1068.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5–20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>

- Hughes, C. (2012). Seeing blindness in children's picturebooks. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 6(1), 35–51.
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Português. 1.º Ciclo do Ensino Básico. DGE.
- Price, C. L., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). Exploring representation of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563–572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43, 4–21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>
- Souza, Renata Junqueira de & Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi (2021). Tematização da Deficiência na Literatura Infantil — Olhares Sobre as Personagens. *Revista Lusófona de Estudos Culturais/Lusophone Journal of Cultural Studies*, Vol. 8, N.º 2.

# CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO: DAS PRÁTICAS ASSISTENCIAIS TRADICIONAIS À CRIAÇÃO DE INSTRUMENTOS JURÍDICOS DE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL (SÉCULOS XVIII-XX)

*Dina Alves*

Centro de História da Sociedade e da Cultura (CHSC),  
Universidade de Coimbra; Politécnico de Leiria/ESECS

**Resumo:** A historiografia sobre a criança, inaugurada por Philippe Ariès (1960) e tendo aberto, de imediato, uma polémica que se prolongou por décadas (Sá, 2011), teve o mérito de, e independentemente da contestação de que foi alvo, trazer a criança «para a História». Maus-tratos, violência, abandono e, entre outras, negligência acompanharam, desde sempre, a história da criança. Foi longo o caminho percorrido no sentido de sensibilizar a sociedade para a situação, criminalizando tais práticas e, concomitantemente, protegendo as crianças, salvaguardando o seu desenvolvimento integral. O presente artigo, de revisão bibliográfica, pretende contribuir para uma perspetiva histórica, diacrónica, das perceções sobre crianças e jovens em risco em Portugal e das respostas encontradas, desde as práticas assistenciais tradicionais, no contexto da Igreja e da caridade cristã, às institucionais, públicas, assentes quer numa nova consciencialização do que é a infância e dos riscos a que se encontra sujeita, quer no assumir, pelo Estado, da sua responsabilidade perante as mesmas, criando instrumentos jurídicos para a sua proteção e educação, no período compreendido entre os séculos XVIII e XX.

**Palavras-chave:** crianças e jovens em risco; história da criança; práticas assistenciais; menores.

## Introdução

Hoje, e como referido por Ana Cardoso (2017), a infância é entendida «como uma condição social que tem vindo a ser gerada no contexto de mudanças sociais e históricas que altera usos, conceções e perceções acerca das crianças» no decurso do devir histórico. Na construção da sua História, os estudos sobre crianças e jovens em risco têm de ser elaborados, segundo Aurízia Anica (2017), com base nessa premissa. Isso permite aceder às suas vivências e condições de existência, mas, também, às alterações da relação dos adultos e instituições para com eles, na sequência dos processos de transformação de sociedades e de culturas.

Maus-tratos, violência, abandono e, entre outras, negligência acompanharam, desde sempre, a História das crianças. Em diversas épocas, tais abusos eram entendidos como naturais, decorrentes quer das condições socioeconómicas, quer, entre outros, de imperativos de educação e formação, quantas vezes sancionadas pela própria ideologia da Igreja. Foi longo o caminho percorrido no sentido de sensibilizar a sociedade para a situação, criminalizando essas práticas e, concomitantemente, protegendo as crianças, salvaguardando o seu desenvolvimento integral. Segundo Maria Antónia Lopes (2002), a perceção do risco está intrinsecamente relacionada e dependente do lugar que a criança ocupa nas preocupações das sociedades em que se insere, quer no tempo, quer no espaço, pelo que as situações de risco a que se encontrava exposta na Época Moderna eram múltiplas e substancialmente diferentes das da atualidade. Processo longo e heterógeno foi, também, a descoberta e a proteção especial da infância pelas sociedades europeias (Anica, 2017), o que teve como consequência uma maior consciencialização, pelos diferentes grupos sociais, dos riscos e perigos que rodeavam crianças e jovens, envidando-se, então, esforços para os ultrapassar e mitigar (Lopes, 2002), construindo respostas, sociais, comunitárias e/ou institucionais para fazer face às diversas situações.

A historiografia sobre a criança, inaugurada por Philippe Ariès, em 1960, com a obra *A Criança e a Família no Antigo Regime*, abriu, de imediato, uma polémica que se prolongou por décadas como nos diz Isabel dos Guimarães Sá (2011). Nela, Ariès defende a tese da inexistência na Europa Ocidental, até ao século XVII, da noção de infância, de amor maternal e de

espaço social da criança. Estas sociedades desconheceriam a especificidade psicológica da criança, o que, aliado à elevada mortalidade infantil, se traduzia na indiferença com que esta era tratada pelos adultos. Assegurada a sua sobrevivência, quando necessitavam de menos cuidados, estes «adultos em miniatura» integravam o mundo dos adultos. Esta tese, refutada hoje por vários estudos, teve o mérito de trazer a criança «para a História». Sá (2011) considera que não restam hoje dúvidas que «as crianças eram alvo de afeto por parte dos pais, sobretudo quando tinham passado os perigos dos primeiros anos de vida». Considera, porém, que, atendendo à elevada mortalidade infantil, a morte de algumas delas era encarada como inevitável.

No presente artigo pretende-se, a partir de uma revisão bibliográfica assente quer em obras e autores de referência, quer na legislação produzida, delinear uma perspetiva histórica, diacrónica, a propósito das perceções sobre as crianças e jovens em risco, em Portugal entre os séculos XVIII e XX. Intenta-se, ainda, entender os contextos, sociais, culturais, económicos e políticos que potenciavam alterações nessas perceções e que, consequentemente, conduziram à elaboração/construção de respostas, tradicionais e/ou institucionais, para a diversidade de situações de risco e perigo em que as crianças e jovens se encontravam. As respostas institucionais assentavam numa nova consciencialização da infância e da sua especificidade, da sua vulnerabilidade perante os riscos e perigos que a circundavam e no assumir, pelo Estado, da responsabilidade para com elas, criando instrumentos jurídicos, progressivamente mais abrangentes, para a sua proteção e educação. Conhecer esses instrumentos, as suas finalidades e alcance, bem como a sua forma de atuação, constitui um outro objetivo delineado.

### **Ser criança em Portugal na Época Moderna**

Na Época Moderna, em Portugal, «viver era uma verdadeira aventura», pelo que «todos os adultos eram sobreviventes» (Lopes, 2002). Os riscos para a vida de crianças e jovens eram uma constante, resultantes das difíceis condições de vida (alimentação, higiene, saúde...), do abandono e de, entre outras, práticas ancestrais relativas ao cuidar dos recém-nascidos (enfaixamento, amas de leite, etc.). Isto potenciava uma elevada mortalidade infan-

til, particularmente na primeira infância, resultante de causas endógenas, praticamente impossíveis de controlar, mas também por fatores exógenos que só no século XIX se foram vencendo (Lopes, 2002). As respostas a estas situações eram dadas, geralmente, pela Igreja e no âmbito da caridade cristã, conclui Lopes (2002) ainda que saibamos, como nos diz Laurinda Abreu (2000), que o «processo da assistência pública portuguesa moderna encontra raízes nas políticas governamentais do último século da dinastia de Avis a partir de dois movimentos distintos — a reestruturação hospitalar e a criação das Misericórdias —, que depois se fundiriam criando uma matriz operativa que haveria de vigorar até ao século XX».

### **A nova percepção da infância e dos seus riscos no século XVIII**

O desenvolvimento e crescimento da burguesia urbana e da sua conceção do espaço privado, a par com profundas transformações económico-sociais e ideológicas, alteraram, em finais do Antigo Regime, o quotidiano e a imagem da criança, doravante entendida como um ser vulnerável, distinto dos adultos. A expressão de afetos e a responsabilização e preocupação dos pais pela sua educação e formação começam a afirmar-se. Os adultos passam a ver a criança como um ser «com características únicas, próprias e distintas (...), na sua fragilidade e vulnerabilidade» (Almeida, 2005), deixando de a olhar como um pequeno adulto, mas sim como pertencente a uma «categoria de idade específica» que precisa de ser cuidada e protegida. Todavia, esta «descoberta do sentimento da infância» (Ariès, 1988), que se começa a construir na centúria de setecentos e que, no século seguinte, se afirma, não é transversal a toda a sociedade ocidental, sendo, primeiramente, um produto de uma burguesia urbana «culturalmente instruída» (Martins, 2002), que se procura afirmar e que tem no sentimento e no zelo da sua privacidade as marcas da sua distinção social (Almeida, 2005). Começa, assim, a manifestar uma atenção especial para com as suas crianças (roupa, jogos, literatura, brinquedos) com intenções educativas (Martins, 2002).

O Iluminismo, dando continuidade a esta preocupação, defende a ideia de reforma e a mudança de comportamentos. Contudo, este ideal apenas encontrou eco junto das elites e só gradualmente, e através de medidas legis-



lativas associadas às transformações sociais, económicas e político-ideológicas, se conseguiu algum sucesso na desejada alteração de comportamentos (Lopes, 2002). Alertava-se para os cuidados a ter no desenvolvimento da criança, pois «a criança é criança antes de ser homem» (Martins, 2002, p. 184), reivindicando-se a sua natureza própria, distinta da do adulto.

O Portugal do século XVIII não fugia a esta realidade. Motivos populacionistas (mais que a compaixão por parte do Estado), relacionados com a riqueza das nações, levam a que a elevada mortalidade infantil passe a ser considerada um desperdício económico (Lopes, 2002). Alarmados, os governos tomam várias medidas de prevenção, como a formação de parteiras e a fiscalização, por parte dos agentes de saúde, de estabelecimentos prisionais, beneficentes e educativos. Médicos e autoridades agem, segundo Lopes (2002), num esforço concertado, no sentido de mudar comportamentos que colocavam em risco a vida das crianças, investindo nos estudos na área da saúde, na formação de pessoal médico qualificado e na criação de redes concelhias de inspetores sanitários, entre outras. No que ao abandono diz respeito, e atendendo ao seu aumento, presta-se mais atenção às crianças e mulheres, particularmente se mães (Anica, 2017). Nesse sentido, o Estado, havia já percebido da necessidade de salvar as crianças do sistema assistencial da infância abandonada, a Roda, frequentemente dizimadas no primeiro ano de vida por «flagelos» vários (incluindo a negligência por parte de quem delas deveria cuidar). Por isso irá, em finais do século XVIII e no âmbito das competências da Intendência Geral da Polícia, reformar e oficializar este sistema, cuja prática remontava ao Antigo Regime (Sá, 1992), em 1783, assumindo, doravante, a responsabilidade pelos expostos (Anica, 2001). O legislador justificou a sua criação oficial «com a necessidade de pôr termo ao espectáculo dos cadáveres de crianças que diariamente apareciam nas lixeiras, a boiar nos rios ou nos lugares ermos» (Sá, 2011, p. 92).

O sistema, reformado no segundo quartel do século XIX por Passos Manuel, já no contexto do Liberalismo, pelo Decreto Régio de 19 de setembro de 1836, que «uniformizou os serviços de expostos e cimentou as bases organizacionais do acolhimento, em parte, devido aos índices elevados de mortalidade infantil, abandono e orfandade» (Martins, 2021, p. 896), continuou a ser readaptado no sentido de uma melhor racionalização dos recursos e da prevenção da exposição, pese embora o anonimato continuasse a ser

uma oportunidade para o abandono (Anica, 2001). Dos centros urbanos, o espaço de intervenção estende-se para as periferias e campos, penalizando-se judicialmente os maus-tratos a crianças (Anica, 2017).

### **A Monarquia Constitucional perante os «expostos, abandonados e desvalidos»**

No decurso do século XIX, as doenças que a medicina não conseguia ainda vencer, o trabalho excessivo, a má nutrição, os maus-tratos e as práticas educativas brutais visando a correção de comportamentos (sancionadas pela Igreja, que via numa má educação um perigo social), continuavam a colocar em perigo a vida das crianças. As elites denunciavam estas práticas, mas a mudança de comportamentos pelos estratos sociais mais baixos foi lenta (Lopes, 2002).

Na construção de respostas institucionais às crianças e jovens em risco, parte-se, na Monarquia Constitucional, da perceção do perigo de vida que corriam os «expostos, abandonados e desvalidos» (Anica, 2017, p. 17). A partir de meados do século XIX, assiste-se ao desenvolvimento de uma nova cultura que valoriza a criança, começando nos estratos sociais mais elevados, mas que progressivamente vai integrando outros, refletindo processos de mudança de condições de vida das populações, que se traduziram no aumento da população, numa maior urbanização e na regressão da mortalidade, inclusive da infantil, considera a autora. O Estado afirma-se enquanto responsável pela institucionalização de novas formas de organização social, assentes na ação coletiva. As práticas assistenciais tradicionais (da Igreja, em particular) não desaparecem, mas são racionalizadas, emergindo novas formas de intervenção, mediadas por especialistas, desenvolvendo-se num contexto social híbrido, entre o público e o privado, conclui Santos (2009).

As políticas públicas incidem, agora, na normalização das condutas da população e na saúde, o que exigia que o Estado assumisse a educação e o monopólio do uso da violência (Anica, 2010). Paulatinamente, o infanticídio torna-se intolerável, os seus perpetradores vistos como monstros, sendo que a justiça começa a penalizar o exercício violento do poder patriarcal na família, em particular para com mulheres e crianças (Anica, 2010).

A normalização de condutas e de saúde assumem um papel importante entre as prioridades nas políticas públicas do Estado Liberal, que compreendeu a necessidade de readaptar o sistema assistencial da infância abandonada com o duplo objetivo de maior racionalização dos recursos e prevenção da exposição (Anica, 2001). Várias tentativas são feitas no sentido de abolir o velho sistema da Roda em Portugal, por exemplo, quando, em 1867, se atribui a tutela dos menores abandonados e filhos de miseráveis às Câmaras Municipais, seguindo-se, em 1872, a publicação do Regulamento para Hospícios dos Expostos. Todavia, e segundo Lopes (2016), a sua extinção em todo o território nacional apenas acontece com a publicação do Regulamento para o serviço dos expostos e menores desvalidos ou abandonados (decreto de 5 de janeiro de 1888), uniformizando um modelo de Tutela de Menores assente no princípio de admissão controlada em situações de: «expostos», filhos de pais incógnitos que os desabrigavam; «abandonados», filhos de pais que desapareciam sem os deixar ao cuidado de outrem; e «desvalidos», filhos de pais que, por situações específicas, não tinham condições para deles cuidar ou familiares que o fizessem (Anica, 2017). O sistema da Roda é, então, substituído pelo do Hospício, sendo que, segundo a mesma autora, este último está na génese do sistema tutelar de menores contemporâneo.

No âmbito das crianças e jovens em risco, o legado da Monarquia Constitucional consiste, segundo Anica (2017), no controlo e assistência às mães e crianças carenciadas, na escolaridade obrigatória e formação profissional dos menores ao cuidado do Estado. O trabalho infantil pesado e prolongado, com constantes maus-tratos, é regulamentado em função das condições do trabalho efetuado e da idade do trabalhador. A redução da mortalidade infantil (Veiga, 2004) e o aumento da esperança média de vida, de 36 anos em 1864/74, para 43 anos em 1890/1900 (Ramos, 2012), refletem a melhoria das condições de vida, bem como a crescente atenção dada à criança e a assistência e vigilância da mulher carenciada e desprotegida. Nesse processo, destacam-se médicos, pedagogos e autoridades administrativas (Anica, 2017). Por sua vez, os higienistas centram a sua atenção na saúde pública e na formação moral das mães, agora responsabilizadas pelo crescimento saudável dos filhos, desenvolvendo-se a puericultura, pedagogia, vacinação e lactários, ao mesmo tempo que procuram inculcar-lhes novos hábitos de higiene (Vaquinhas & Guimarães, 2011).

## **A I República e a ampliação do conceito de criança em risco**

Ao longo do século xx, aprofundou-se a ideia de *risco*, elemento que torna a criança desigual perante uma qualquer situação, pelo que necessita de especial proteção da sociedade. Para tal, foram sendo criadas instituições para a sua proteção, acauteladas por um dispositivo legal que permitia a inclusão da criança em risco e/ou perigo na sociedade (Candeias & Henriques, 2013). A I República dá maior ênfase ao tema e reformula as estratégias desenvolvidas nos 50 anos anteriores, tendo como principal objetivo, segundo Anica (2017), a redução da exposição e abandono das crianças, perigo que, na sua ótica, colocava em causa a regeneração física e moral da população. Nesse sentido, procede, entre outras, à reestruturação jurídica da família (Leis da Família, 1910), incluindo o socorro a mães de ilegítimos, e atribui ao Estado a responsabilidade pela defesa e proteção de menores em risco, identificados como estando em «perigo moral», desamparados e/ou delinquentes (Anica, 2017), medidas que refletem preocupações e que permitem perceber uma ampliação do conceito de criança em risco, que passa a integrar a sua saúde e a formação moral.

Ainda no âmbito da produção legislativa republicana, «Portugal foi pioneiro no que concerne as disposições penais relativas a menores» (Gonçalves & Sani, 2013, p. 192), quando, em 1911, promulga a Lei da Infância e Juventude, posteriormente denominada de Lei de Proteção da Infância (LPI). Esta lei, cumprindo o ideal republicano, visa «à educação, à purificação, ao aproveitamento da criança — a base das sociedades, a matéria prima com que hão-de construir-se e cimentar-se os alicerces, erguer-se a arquitectura desempenada de uma sociedade nova, solidamente organizada» (Decreto-lei de 27 de maio de 1911, Preâmbulo). Partia-se do pressuposto de que a criança, entregue a si própria ou a pais e tutores que a deformavam em prol dos seus vícios, descurando a sua educação e formação, frequentemente explorada como fonte de receita, alugada para pedir esmola, acabaria exposta à mendicidade, malvadez, vadiagem, roubo e, entre outros, à prostituição (Martins, 2005; Tomé, 2010). Desta forma, e no espírito da justiça, a LPI tem como finalidade, como nos diz Tomé (2010) e Candeias e Henriques (2013), proteger a fraqueza, preparar caracteres e fomentar energias, crenças que, com uma educação, disciplina e higiene moral rígidas, se poderia

construir uma sociedade saudável nos costumes, apta no trabalho e no saber. O seu alvo é a criança perigosa, delinquente, «mas também a criança em perigo moral (abandonada, pobre, indigente), preconizando-se dois tipos de intervenção, que têm como denominador comum a crença no poder transformador da educação: uma intervenção preventiva, para as crianças em perigo; e uma reeducativa, para as crianças perigosas» (Henriques & Vilhena, 2015, p. 67).

O supracitado decreto institui a Tutoria de Infância (Central e Comarcã), «um tribunal colectivo especial, essencialmente de equidade, que se destina a guardar, defender e proteger os menores em perigo moral, desamparados ou delinquentes, sob a divisa: “educação e trabalho”» (art.º 2), assente numa conceção de infância marginalizada, com a importante função de (re)educar e reabilitar, tendo, entre outras competências, o poder de inibição do poder paternal ou tutelar e de decretar medidas preventivas e reeducativas, em função do superior interesse do menor, afastando-as dos adultos responsáveis pelo seu desajustamento social (Decreto-lei de 27 de maio de 1911; Anica, 2017; Henriques & Vilhena, 2015).

Conforme Candeias e Henriques (2013), esta lei deu início à organização de um sistema judicial de proteção às crianças e jovens (alargado, em 1925, a todo o país), na vanguarda ao nível da proteção dos menores, distinguindo, inequivocamente, a criança do adulto, com um modelo de proteção em oposição ao modelo de justiça, o que lhes assegurava, segundo o legislador, a possibilidade de reabilitação e de regeneração, apresentando face ao risco de «irregularidade» e «anomalia» na infância uma resposta sistémica flexível e adequada à diversidade de situações existente (Anica, 2017). A criação da Tutoria de Infância, tribunal especializado que, mais tarde, daria origem aos atuais Tribunais de Família e Menores, terminou, definitivamente, com a aplicação direta a menores dos Códigos Penal e do Processo Penal, acrescido do facto de que a própria designação «pretendia evitar o estigma gerado pelo tribunal, instituição de vocação punitiva, bem como funcionar com proximidade aos jovens, para prevenir e curar os problemas, mais do que condenar e sancionar» (Tomé, 2010, p. 491).

Em 15 de maio de 1925, na sequência da Declaração dos Direitos das Crianças, no ano anterior, pela Sociedade das Nações, é publicado o Decreto 10767 (Diário do Governo, I Série, n.º 106, p. 510), precedido de

um relatório, que o sustentava. Neste, era salientada quer a diversidade de características encontradas no grupo denominado «menores anormais», quer a dificuldade em estabelecer objetivamente a distinção entre «menores normais e anormais», embora se considerasse que os últimos constituíam um grupo heterógeno que, em comum, tinham a incapacidade de receber, pelos meios ordinários, instrução e educação (Anica, 2017). Assim, e com base em fatores de desvio à norma, são identificados três grupos de crianças «anormais» ou «irregulares», uma tipologia que, embora adaptada, correspondia à classificação aprovada no II Congresso Internacional de Proteção à Infância: i) irregulares por causa social, sem anomalias, ou que, tendo-as, eram ligeiras, não exigindo regimes especiais, como os abandonados, os desprezados, os maltratados e os deprimidos pelo meio social do qual provinham; ii) irregulares por causa biológica ou física, como os débeis, doentes, estropiados, mas normais no aspeto psíquico e moral e, iii) irregulares psíquicos e neuropsíquicos, os anormais dos sentidos, dos movimentos, da inteligência e do caráter (Anica, 2017).

Sustentado pelos dois documentos, o referido decreto realça o papel da prevenção, educação e formação na proteção à infância, aplicados em função quer das suas características, quer de casos em concreto, determinando ainda que as penas previstas no Código Penal não se aplicavam a estas crianças, substituídas por medidas específicas, situadas entre a admoestação e a detenção com finalidades formativas e inserção profissional supervisionada. A aplicação do Direito de Menores foi estendida a todas as comarcas do país, com diversificação de estabelecimentos tutelares, como refúgios para detenção provisória, observação e diagnóstico, reformatórios para detenção disciplinar e, para os casos mais graves, colónias correcionais para detenção correcional. A mesma lei cria, ainda, a Federação Nacional das Instituições de Proteção à Infância, dotada de maior autonomia e recursos (Anica, 2017).

## **O Estado Novo e a nova Organização Tutelar de Menores**

O olhar para a criança na sua específica e complexa dimensão, e não apenas como um ser humano em preparação para a vida adulta, iniciou-se, segundo Martins (2006), apenas na segunda metade do século xx, após a

Segunda Guerra Mundial. Para tal, não terá sido alheia a Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959, que lhe garante aos menores direitos vários, como à igualdade, à especial proteção para garantir o seu pleno desenvolvimento, em ambiente solidário, afetuoso e protetor, bem como à liberdade e a brincar.

Portugal, em plena ditadura do Estado Novo, que tem na família e na sua moral um dos seus mais importantes valores, toma, na década de 1940, diversas medidas com o objetivo de remodelar os serviços de assistência, concedendo abonos às famílias mais carenciadas, benefícios vários à infância. Fundam-se vários institutos de apoio, como o Instituto Maternal para a Infância e o Instituto de Assistência aos Menores, sendo que o último atuaria fora da capital, pois nesta, a função competiria à Casa Pia de Lisboa (Martins, 2006).

Com a publicação do estatuto judiciário, em 1944, a designação de Tutoria da Infância é alterada para Tutoria de Menores. Cerca de duas décadas depois, em 1962, procede à reforma da Organização Tutelar de Menores (Decreto-lei n.º 44288, de 20 de abril). Ao Ministério Público é atribuída a representação das crianças e jovens, cuidando dos seus interesses. Dora-vante, com a nova organização tutelar, os Tribunais Tutelares, centrais e comarcãos, passam a ter competências criminais e cíveis, com a finalidade da «protecção judiciária dos menores, no domínio da prevenção criminal, através da aplicação de medidas de protecção, assistência e educação, e no campo da defesa dos seus direitos e interesses, mediante a adopção das providências cíveis adequadas» (art.º 1.º).

No âmbito da prevenção criminal, os Tribunais Tutelares abrangem ordinariamente os menores de 16 anos, mas estendem a sua ação aos menores de 18 anos caso «se mostrem gravemente inadaptados à disciplina da família, do trabalho ou do estabelecimento de educação ou assistência em que se encontrem internados» (art.º 18.º). As situações que poderiam colocar uma criança ou um jovem no âmbito destes tribunais eram variadas, desde maus-tratos, abandono e desamparo que colocassem em perigo a sua saúde, segurança ou formação moral, grave dificuldade de adaptação a uma vida social normal, mendicidade, vadiagem, prostituição libertinagem ou, ainda, o cometimento de um crime previsto na lei penal. O artigo 21.º do referido decreto descreve as medidas a aplicar aos menores que se encontram sob

sua jurisdição e que poderiam ir, entre outras, de uma «simples» admoestação à entrega, a quem tinha a sua guarda, da caução por boa conduta ao desconto nos rendimentos, da colocação em regime de aprendizagem ou de trabalho ao internamento. Diversificam-se, ainda, os estabelecimentos tutelares, nomeadamente os «a) Centros de observação anexos aos tribunais centrais; b) Institutos médico-psicológicos; c) Institutos de reeducação; d) Lares de semi-internato; e) Lares de semiliberdade; f) Lares de patronato» (art.º 110.º). Estes têm «por fim a recuperação social dos menores a seu cargo», destinando-se «à observação, à execução de medidas de prevenção criminal e à acção de patronato» (art.º 109.º). Em matéria cível, ao Tribunal de Menores competia regular o exercício do poder paternal, decretar a inibição desse poder ou das funções tutelares, fixar alimentos devidos ao menor, emancipar menores de 15 anos, entre outras, como definido no artigo 35.º do referido Decreto-lei.

### **Portugal democrático: o tempo dos direitos da criança**

Será, contudo, no Portugal do pós-25 de Abril, e no contexto dos princípios europeus e da Declaração dos Direitos das Crianças (e posterior Convenção), que a criança alcançará, finalmente, reconhecimento legal e social. Os maus-tratos ou outros desvios de comportamentos desafiam o Portugal democrático. É o tempo dos direitos da criança, do seu direito a ser especialmente protegida pelos adultos, a ter asseguradas as condições para o seu pleno desenvolvimento, respeitando-se a sua individualidade.

Para melhor compreensão das transformações resultantes do fim da ditadura em matéria de proteção de menores, importa, segundo Anica (2017), recuar ao terceiro quartel do século xx e analisar alguns dos seus indicadores. Regista-se o decréscimo da taxa bruta de natalidade e de fecundidade, difundem-se os meios de controlo da natalidade e do planeamento familiar, progressivamente mais eficazes e, entre outros, a criança adquire mais visibilidade social e mais atenção e investimento material e afetivo da família. A taxa de mortalidade infantil diminui de 77,5% (1960) para 24,3% (1980). No mesmo período, a esperança média de vida à nascença passa de 60,7 anos nos homens e 64,4 anos nas mulheres, para os 67,8 nos



homens e 74,8 nas mulheres, resultado de melhores cuidados de saúde e de melhorias nas condições de vida. A escolaridade obrigatória passa de quatro para seis anos, sendo adotada nas escolas públicas, após o 25 de Abril de 1974, a coeducação, o que se reflete na redução da taxa de analfabetismo de 26,6% nos homens e 39% nas mulheres, para 13,7% nos homens e 23% nas mulheres, prova de que a escola foi ganhando um espaço crescente na vida das crianças e famílias (Anica, 2017).

O regime democrático, instituído com a entrada em vigor da Constituição de 1976, assente nos princípios de universalidade e igualdade dos cidadãos, com implicações na família (art.º 36.º), nomeadamente no que concerne à igualdade dos direitos e deveres dos cônjuges e dos filhos nascidos dentro e fora do casamento, leva a profundas alterações no Código Civil (Decreto-lei n.º 496/77, de 25 de novembro), seguido de vasta produção legislativa no âmbito dos menores e seus direitos.

A Organização Tutelar de Menores é adequada às transformações sociais e culturais e às necessidades advindas da prática (Abreu *et al.*, 2010), sofrendo uma reforma decorrente da nova organização judiciária aquando da publicação da Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais, na qual os Tribunais de Menores serão distintos dos Tribunais de Família (art.º 56.º da Lei n.º 82/77, de 6 de dezembro), definindo as competências, jurisdição e funcionamento de ambos. No ano seguinte, o Decreto-lei n.º 314/78, de 27 de outubro, consagra a revisão da Organização Tutelar de Menores, de forma a ajustá-la às novas disposições judiciárias. Aos Tribunais de Menores compete «a protecção judiciária dos menores e a defesa dos seus direitos e interesses mediante a aplicação de medidas tutelares de protecção, assistência e educação» (art.º 2.º), em conformidade com a Declaração dos Direitos das Crianças, da Constituição de 1976 e da nova organização judiciária (Abreu *et al.*, 2010). O diploma assenta na ideologia de tratamento e proteção e aplica-se quer a crianças em situação de risco, quer a jovens delinquentes, vistos como «indicadores sintomáticos de perigo, produto das circunstâncias socioeconómicas» (Candeias & Henriques, 2013, p. 733) em que se encontram envolvidos. Estes tribunais perdem as suas competências cíveis, doravante do âmbito dos Tribunais de Família, como a regulação do exercício do poder paternal, a adoção e, entre outros, a inibição e limitação ao exercício do poder paternal (Decreto-lei n.º 314/78, de 27 de outubro, art.º

146.º). No âmbito da ação e competência dos Tribunais de Menores entram, entre outras, situações de abuso de bebidas alcoólicas e uso ilícito de estupefacientes, para as quais são criados, além dos estabelecimentos tutelares já existentes, centros de acolhimento especializado para recolher menores nessas situações, com a possibilidade da criação de centros polivalentes. O papel dos serviços de apoio social, de assessoria técnica, curadoria de menores e do juiz na fase da execução das medidas é ampliado e reforçado (Candeias & Henriques, 2013).

De acordo com Candeias e Henriques (2013), o sistema português insere-se num contexto internacional de aprovação de vários diplomas, pautando-se pelas Regras das Nações Unidas para a Proteção de Menores Privados de Liberdade e pelos Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, ambos de 1990, bem como pela Recomendação R(87)20, de 1987, do Conselho da Europa, sobre as reações sociais à delinquência juvenil. Contempla os direitos da criança, materiais e processuais, promovendo e/ou assegurando, de acordo com Abreu *et al.* (2010), as suas garantias perante uma intervenção do Estado de cariz penal ou tutelar-penal, em termos iguais aos dos processos penais, nomeadamente a presunção de inocência, o direito a ser ouvido e a intervir no processo, ao recurso e a ser assistido por um advogado e ao silêncio, entre outros.

A década de 1990 constituirá um marco importante na promoção e proteção das crianças e jovens em risco, e, como refere Pacheco (2010, p. 14), «é a mais produtiva em termos legislativos», nomeadamente com a criação, em 1991, das Comissões de Proteção de Menores, procurando conjugar sinergias entre a comunidade e o Estado na procura de soluções para os seus problemas, evitando que os menores contactassem com os tribunais (Candeias & Henriques, 2013). A produção legislativa nesta área continua e, em 1992, é publicado o regime jurídico do Instituto de Acolhimento Familiar (Decreto-Lei n.º 190/92, de 3 de setembro) e, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 193/97, é criada a Rede Nacional dos Centros de Acolhimento Temporário (Pacheco, 2010), implementando-se no ano seguinte, pelo Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de abril, a Rede Nacional de Centro de Acolhimento Temporário e de Emergência e a Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, «que vai planificar a intervenção do Estado e coordenar, acompanhar e avaliar a ação dos

organismos públicos e da comunidade na proteção de crianças e jovens em risco» (Sousinha, 2018, p. 14).

O sistema de justiça de menores em Portugal é alvo de uma revisão, após a Comissão para Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, criada para esse efeito pelo Despacho 20/MJ/96, de 10 de fevereiro, concluir, no seu Relatório de Análise ao Sistema Tutelar de Menores Vigente, que o modelo de proteção da Organização Tutelar de Menores é inadequado, pois não considera os direitos fundamentais do menor, colocando em causa a sua constitucionalidade e legalidade, bem como a legitimidade e proporcionalidade da intervenção. Acresce o facto de, segundo a Comissão, não conseguir dar resposta a problemas relacionados com a delinquência juvenil, o que coloca em causa, desde logo, quer a necessidade e a adequação, quer a eficácia da intervenção (Candeias & Henriques, 2013).

No seguimento dos relatórios e das propostas da Comissão, a reforma do direito dos menores é concretizada pela publicação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro) e da Lei Tutelar Educativa (LTE) (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro), com entrada em vigência em 1 de janeiro de 2001 e de aplicação imediata (Gonçalves & Sani, 2013). Até esta reforma, os menores com comportamentos desviantes eram considerados, de forma indistinta, como carenciados de proteção, logo, como vítimas, sendo que o modelo de proteção impunha a aplicação aos jovens de medidas com o objetivo de «proteção, reeducação e preparação para a vida, e nunca na sua punição ou reprovação social, não fazendo qualquer tipo de distinção entre crianças e jovens em perigo e agentes de crimes» (Candeias & Henriques, 2013, p. 735). Os dois diplomas legislativos, LPCJP e LTE, significam a diferenciação no tratamento de situações de menores em perigo e de menores vítimas. Abrangem, também, as chamadas de pré-delinquência, como o consumo de estupefacientes ou prostituição, e, ainda, «de menores cujos atos consubstanciaram ilícitos penais — menores delinquentes» (Candeias & Henriques, 2013, p. 735), concretizando a separação entre a intervenção tutelar de proteção (LPCJP) e a intervenção tutelar educativa (LTE).

A LTE confere, segundo Abreu *et al.* (2010), garantias fundamentais aos jovens envolvidos em processos tutelares, decorrentes quer da Constituição, quer dos instrumentos internacionais aos quais Portugal se encontrava

vinculado. A LPCJP tem nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), «instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral» (art.º 12.º, Lei n.º 147/99, de 1 de setembro). Estas, criadas um ano antes da LPCJP, passam a ser o eixo essencial de atuação na proteção de crianças e jovens em risco, com o «objetivo de encontrar alternativas para as situações desfavoráveis vividas por muitos menores» (Tomás & Fonseca, 2004, p. 403), com preocupações de proteção, mas também de prevenção, de forma a evitar situações «de perigo, que se acreditava conduzirem, naturalmente, ao desenvolvimento de condutas marginais» (Ramião, 2010, p. 11). É nesta lei que, na opinião de Pacheco (2010, p. 15), «se fundamenta a intervenção dos diversos intervenientes nos processos de promoção e protecção de crianças, nomeadamente a intervenção dos Lares de Infância e Juventude».

Acresce que, com esta lei, é abandonado o «termo “menores”, substituindo-o por “crianças e jovens”, bem como a questão “em risco”, substituído por “em perigo”» (Gonçalves & Sani, 2013, p. 194), pressupondo no último caso, já não uma eventualidade, o risco, mas que a criança ou jovem se encontra já numa situação que a vulnerabiliza, o perigo. As idades das crianças e jovens a proteger também é alterada: até aos 18 anos ou, se a intervenção social tiver sido iniciada antes de ter completado os 18 anos, a proteção estende-se até aos 21 (Martins, 2013).

### **Considerações finais**

Longo foi o caminho percorrido no sentido de sensibilizar a sociedade para situações de violência, maus-tratos, abandono e, entre outros, negligência, que acompanharam, desde sempre, a História da criança. Com a alteração das perceções sobre a especificidade da infância, as sociedades foram, paulatinamente, criminalizando tais práticas e, concomitantemente, protegendo as crianças, de forma a garantir o seu desenvolvimento integral. Todavia, não podemos olvidar que a perceção do risco, bem como a elaboração de respostas e instrumentos para as salvaguardar, depende do lugar

ocupado pela criança nas preocupações das sociedades em que se encontra inserida quer no tempo, quer no espaço. O Estado, por seu lado, afirmou-se, progressivamente, enquanto responsável pela institucionalização da nova forma de organização social, assente na ação coletiva. As práticas assistenciais tradicionais não desapareceram, mas foram racionalizadas, e emergiram novas formas de intervenção, mediadas por especialistas, com novas relações estabelecidas entre a lei, a administração, a medicina, a escola e a família.

No século XIX português, o Estado assume o papel de salvar vidas de crianças em risco, pelo que, na construção de respostas institucionais, se parte, na Monarquia Constitucional, da perceção do perigo de vida que corriam os abandonados, desvalidos e expostos, que colocaria em causa a regeneração física e moral da população. Este foi fundamento bastante para o nascimento, na segunda metade do século XIX, das bases de um sistema de controlo e assistência pública às mães carenciadas, potencialmente abandonantes. A I República faz emergir o risco de «irregularidade» ou «anomalia» na infância que poderia colocar em perigo a consolidação da cultura laica e republicana. A resposta, sistémica, flexível e adequada às diversas situações tem na Lei de Proteção da Infância, de 1911, foi um passo importante na prevenção e proteção de crianças e jovens, particularmente com a criação das Tutorias de Infância. Avançando para meados do século XX, o conceito de crianças em risco inflete na direção de vítimas de maus-tratos ou de crianças inadaptadas que retiram energias à Pátria, desafiando a autoridade do Estado Novo. Como resposta, os Tribunais Tutelares concentram competências criminais e cíveis e as instituições tutelares diversificam-se para contemplarem a prevenção criminal e a reeducação.

O Portugal democrático não poderia aceitar/tolerar maus-tratos ou outros tipos de desvio de comportamentos, desafios aos fundamentos de um Estado de Direito. É o tempo dos seus direitos. As respostas são várias: os Tribunais de Menores têm, doravante, a finalidade de proteção dos menores e a defesa dos seus interesses; a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei Tutelar Educativa concretizam a separação entre intervenção tutelar de proteção e a intervenção tutelar educativa; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco constituem o eixo primordial na proteção de crianças e jovens em perigo. A denominação «risco» mantém-se, embora

o realce passe a ser dado ao termo «perigo», já não entendido apenas como uma eventualidade, mas como uma situação de verdadeira vulnerabilidade.

Como nos dizem Gonçalves e Sani (2013, p. 198), «o pendor paternalista de outros tempos é agora um resquício do passado, da mesma forma que o princípio inviolável de que a criança é propriedade dos pais vem sendo rompido em prol de assunção clara de que a criança é um sujeito com direitos».

## Referências

- Abreu, C., Carvalho, I., & Ramos, V. (2010). *Proteção, Delinquência e Justiça de Menores – Um Manual Prático para Juristas... e não só...* Edições Sílabo.
- Abreu, L. (2000). Purgatório, Misericórdias e caridade: condições estruturantes da assistência em Portugal (séculos XVI-XIX), *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinæ Scientiarumque. Historiam Illustrandam*, 20, pp. 395-415.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593.
- Anica, A. F. S. (2001). *A Transformação da Violência no Século XIX. O caso da Comarca de Tavira*. Colibri.
- Anica, A. F. S. (2010). Representações da violência criminal feminina em Portugal no discurso antropológico oitocentista. In C. Bastos, I. Fonseca, & P. Godinho (Eds.), *Jorge Crespo. Estudos em Homenagem* (pp. 209-228). 100 Luz.
- Anica, A. F. S. (2017). Crianças em risco: uma perspetiva histórica do conceito. In A. Anica, & S. Freire-Raposo (Eds.), *Crianças em Risco: Um Olhar Multifacetado* (pp. 6-14). Soroptimist Internacional Clube de Tavira/ Universidade do Algarve.
- Ariès, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Relógio d'Água.
- Candeias, M., & Henriques, H. M. G. (2013). 1911/2011 Um século de proteção de Crianças e Jovens. In P. Brito et al. (Orgs.), *Comunicações no III Seminário de I&DT: Valorizar o Saber, Criar* (pp. 721-737). C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cardoso, A. (2017). Infância(s) e Direitos. In F. Xarepe, I. Costa, & M. Morgado (Coords.), *O Risco e o Perigo na Criança e na Família* (pp. 3-15). Factor.

- Gonçalves, M. J., & Sani, A. I. (2013). Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. *E-cadernos CES* [Online], 20. <https://doi.org/10.4000/eces.1728>
- Henriques, H. M. G., & Vilhena, C. C. (2015). A Preservação da Infância: Análise de Discursos sobre A Criança em Perigo Moral (Portugal, 1910-1916). *Educação em Revista*, 31(2), pp. 61–81. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132627>
- Lopes, M. A. (2002). Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX. O caso português no contexto europeu. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 2, pp. 155-184. <http://hdl.handle.net/10316/25021>
- Lopes, M. A. (2016). Assistência pública à infância após a extinção da Roda dos Expostos: Hospício dos Abandonados e crianças maiores de sete anos (distrito de Coimbra, 1872-1890). In J. V. Capela *et al.* (Org.), *Da caridade à solidariedade: políticas públicas e práticas particulares no mundo ibérico* (pp. 173-191). Universidade do Minho.
- Martins, C. S. A. (2013). Das Primeiras Leis de Protecção da Infância e Juventude, Em Portugal à Entrada em Vigor da L.P.C.J.P. *Review of Business and Legal Sciences/Revista De Ciências Empresariais E Jurídicas*, (22), pp. 133–173. <https://doi.org/10.26537/rebules.v0i22.1018>
- Martins, E. C. (2002). A criança abandonada. Estudo histórico-educativo da Monarquia à 1.ª República. *Educação Unisinos*, 10(6), pp. 175–198.
- Martins, E. C. (2005). O retrato histórico-educativo da criança abandonada: Monarquia Constitucional e 1.ª República. In R. Fernandes, & L. Vidigal (Coords.), *Infantia et puerita: introdução à história da infância em Portugal* (pp. 151–167). Escola Superior de Educação de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.11/1253>
- Martins, E. C. (2006). A infância desprotegida portuguesa na primeira metade do século XX. *Infância e juventude*, n.º 4 (Out./Dez.), pp. 93–130.
- Martins, E. C. (2021). Infância portuguesa entre a penumbra da infração e a luz da proteção (séc. XIX-XX). *Revista Intersaberes*, 16(38), pp. 893-915. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i38.1927>
- Pacheco, P. (2010). *Lares de Infância e Juventude: Contributos para um modelo de acolhimento e integração social*. [Dissertação de Mestrado em Serviço Social]. Universidade Fernando Pessoa.
- Ramos, R. (2012). Idade Contemporânea (Séculos XIX-XXI). In R. Ramos, B. V. Sousa, & N. G. Monteiro (Coords), *História de Portugal* (pp. 439–777). Esfera dos Livros.

- Ramião, T. (2010). *Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Anotada e comentada*. 6.<sup>a</sup> ed. Quid Juris.
- Sá, I. G. (1992). Abandono de crianças, Infanticídio e Aborto na Sociedade Portuguesa Tradicional através das Fontes Jurídicas. *Penélope*, 8, pp. 75–89.
- Sá, I.G. (2011). As crianças e as idades da vida. In J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal. A Idade Moderna*. Vol. 3 (pp. 72–95). Círculo de Leitores.
- Santos, M. I. R. (2009). *O Discurso Histórico sobre o Serviço Social em Portugal*. Universidade Católica Editora.
- Sousinha, M. J. (2018). *O Acolhimento Residencial e a Promoção do Direito à Família* [Dissertação de Mestrado em Serviço Social]. Instituto Superior Miguel Torga.
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 47(2), pp. 383–408.
- Tomé, M. R. (2010). A cidadania infantil na Primeira República e a tutoria da infância. A criação da Tutoria de Coimbra e do refúgio anexo. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 10(II), pp. 481–500.
- Vaquinhas, I., & Guimarães, M. A. (2011). Economia doméstica e governo do lar. Os saberes domésticos e as funções da dona de casa. In J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal. A Idade Moderna*. Vol. 3 (pp. 194–221). Círculo de Leitores.
- Veiga, T. R. (2004). *A População Portuguesa no Século XIX*. CEPESSE/Afrontamento.

## Legislação

- Decreto-lei de 27 de maio de 1911 do Ministério da Justiça (1911). Diário do Governo: I Série, n.º 137/11: <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/1911/06/13700.pdf>
- Decreto n.º 10767/25 do Ministério da Justiça e dos Cultos. (1925). Diário do Governo: I Série, n.º 106/25: <https://files.dre.pt/1s/1925/05/10600/05090535.pdf>
- Decreto-lei n.º 44288/62 do Ministério da Justiça - Gabinete do Ministro. (1962). Diário do Governo: 1.º Suplemento, I Série, n.º 89/62: <https://files.dre.pt/1s/1962/04/08901/05120527.pdf>



- Decreto-lei n.º 496/77 do Ministério da Justiça. (1977). Diário da República: 1.º Suplemento, Série I, n.º 273/77: <https://files.dre.pt/1s/1977/11/27301/00010050.pdf>
- Decreto-lei n.º 314/78 do Ministério da Justiça. (1978). Diário da República: Série I, n.º 248/78: <https://files.dre.pt/1s/1978/10/24800/22562281.pdf>
- Decreto-lei n.º 288/79 do Ministério dos Assuntos Sociais. (1979). Diário da República: I Série, n.º 186/79: <https://files.dre.pt/1s/1979/08/18600/19081910.pdf>
- Lei n.º 82/77 da Assembleia da República. (1977). Diário da República: Série I, n.º 281/77: <https://files.dre.pt/1s/1977/12/28100/28672878.pdf>
- Lei n.º 147/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: I Série A, n.º 204/99: <https://files.dre.pt/1s/1999/09/204a00/61156132.pdf>
- Lei n.º 166/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República. I Série A, n.º 215/99: <https://files.dre.pt/1s/1999/09/215a00/63206351.pdf>



# A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO NA CAPACITAÇÃO E ENVOLVIMENTO DE JOVENS NA SOCIEDADE

*Zita Oliveira*

ESECS, Politécnico de Leiria

*Sara Mónico Lopes*

ESECS, IPLeia, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia

**Resumo:** Este texto pretende refletir sobre a importância da intervenção e capacitação pessoal e social dos jovens para promover a sua participação ativa e intencional na sociedade europeia. A discussão assenta nos contributos teóricos sobre a temática da(s) juventude(s), sobre a noção de participação e em estudos nacionais e internacionais sobre as formas e níveis de envolvimento dos jovens nos seus contextos.

Os dados revelam que os jovens europeus se encontram ausentes ou desligados, na sua maioria, do seu papel de cidadãos enquanto detentores de direitos e deveres. Característica esta que também se encontra nas gerações mais velhas. No entanto, os jovens não estão alienados das questões cívicas e sentem-se motivados para a participação nelas, ainda que em moldes diferentes dos tradicionalmente seguidos pelas instituições democráticas. Sugere-se que as Associações de Estudantes das Instituições de Ensino Superior, pela sua missão, possam ser encaradas como uma via de intervenção para a capacitação e empoderamento dos jovens, contribuindo para o exercício de uma cidadania mais ativa e integradora dos mesmos.

**Palavras-chave:** associações de estudantes; ensino superior; jovens; participação cívica

## Introdução

A participação dos jovens na sociedade tem sido amplamente estudada, verificando-se que, quer em Portugal, quer na União Europeia, as percentagens de jovens que participam ativamente em associações civis ou que se envolvem nas estruturas formais de organização da sociedade situam-se abaixo dos 50%. No entanto, é importante de realçar que este grau de participação ou envolvimento não é exclusivo dos jovens, sendo também essa a realidade nas gerações mais velhas. A noção de participação da juventude, que nos ocupará neste texto, define-se como um processo no qual os jovens adquirem ou reforçam a vontade de influenciar e partilhar o controlo e responsabilidade através da tomada de decisões e de utilização de recursos que estão à sua disposição e que passam a privilegiar. O jovem é aqui um ator estratégico do desenvolvimento, enquanto cidadão ativo, crítico, por participar na construção da democracia.

A partir de uma revisão da literatura sobre a participação cívica dos jovens na sociedade europeia, o nosso texto propõe-se refletir sobre a importância da intervenção e capacitação (humana) da juventude, de forma contextualizada e integradora, contribuindo para fomentar o diálogo sobre a temática e avançar com pistas para uma intervenção futura. O texto apresenta-se como um recorte de um estudo mais aprofundado, desenvolvido, entre 2020 e 2021, no âmbito do Mestrado em Educação, Especialização Educação e Desenvolvimento Comunitário da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

### A juventude ou as juventudes?

Começamos por analisar a definição do grupo *juventude*, potencial sujeito de intervenção. A definição de juventude é um conceito moderno que divide os investigadores, que se posicionam de formas diversas face ao conceito conforme a teoria defendida em cada caso. Afinal, a juventude compreende um conjunto de pessoas que se identifica como uma geração? Ou é composta por um conjunto heterogéneo de pessoas numa determinada faixa etária — com diferenças ao nível das dificuldades, das facilidades e até do poder de intervenção nas sociedades?

Neste aspeto, tendemos a concordar com Abramovay e Esteves (2008, p. 4): «não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades.»

No centro de algumas das teorias, está a relação da juventude com os outros grupos sociais. Em alguns casos, é descrita como sendo composta por pessoas superficiais, passivas, em busca do seu quadro de valores e das referências de classe com as quais se identificam, por outro, em rutura com as regras socialmente aceites, desinteressados e distanciados dos problemas existentes. Estas concepções têm sido recusadas por vários investigadores, ganhando força a ideia de juventude com um nível de interesse igual ou superior ao revelado pelas gerações mais velhas, pondo em causa a centralidade do critério etário e, por conseguinte, os argumentos centrados na «irresponsabilidade temporária» (Augusto, 2008, p. 165).

Assim, na relação dos jovens com a sociedade, na vertente de envolvimento e participação ativa, podemos enquadrar sumariamente duas correntes principais: a corrente geracional e a corrente classista.

Os autores Augusto (2008) e Estanque (2008) referem Pierre Bourdieu como um dos principais responsáveis pela visão classista da juventude. Ficaria famosa a sua frase «La “Jeunesse” n’est qu’un mot», que se tornaria no mote da corrente classista.

Para esta corrente, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais. A transição dos jovens para a vida adulta seria um mecanismo de reprodução classista no qual os jovens, à medida que concretizam esta transição, deixam de se diferenciar significativamente do resto da população. As atitudes e comportamentos estão associados à sua condição de jovens e, com o tempo e progressiva integração social, as diferenças vão-se esbatendo e adotam outro tipo de atitudes e comportamentos políticos (Lobo & Sanches, 2017).

Para a corrente geracional, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas) que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico dominante baseia-se nas teorias da socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações (Pais, 1990).

A corrente geracional admite uma cultura juvenil, que, se oporia à cultura das outras gerações, mais concretamente, das «adultas». E é nessa oposição que podemos assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de ruturas, conflitos ou crises intergeracionais.

Para além destas construções teóricas, a revisão da literatura também abrangeu as teorias de agência e de risco, segundo as quais cada jovem tem a sua própria biografia de vida para escrever. Assinala-se, contudo, que «o poder que as instituições têm para dar sentido às biografias está em declínio» (Augusto, 2008, p. 160), o que aumenta o risco dos jovens de, ao afastarem a importância das instituições do seu caminho de transição para a idade adulta, entrarem num conflito que poderia explicar as suas particularidades políticas.

Isto, porque os indivíduos veem-se a si próprios assumindo a escolha da sua biografia e não assumindo as escolhas que eram tradicionalmente vistas como normais (Augusto, 2008). Esta atitude corresponde à introdução do conceito de individualização na análise da juventude, provocando importantes impactos no modo de analisar a relação entre os jovens e a política, nomeadamente na imagem de apatia e de desinteresse tão frequentemente associada a estes.

Face ao acima enunciado, o processo de transição para o estatuto de adulto parece hoje menos previsível e mais complexo, com o desenvolvimento de competências pessoais que caracterizam a autonomia psicológica e a maturidade, bem como, na opinião de alguns autores, a autonomia financeira decorrente do ingresso no mercado de trabalho como pontes para a transição à condição de adulto.

A complexidade do conceito também é perceptível na abordagem que as instituições internacionais fazem à própria juventude.

### **A abordagem das instituições europeias e nacionais**

Ao analisarmos os documentos produzidos pelas diversas instituições internacionais, cuja atuação passa pelo estudo e valorização da juventude, percebe-se que o critério etário é central para a definição. Contudo, enquanto

a UNESCO define que a juventude compreende os sujeitos com idades entre os 15 e os 29 anos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1985, no Ano Internacional da Juventude, enquadrou este universo no grupo etário entre os 15 e os 24 anos.

Em Portugal, o inquérito realizado pelo Observatório da Juventude, em 2005, considerou que um indivíduo seria jovem entre os 15 e os 30 anos, enquanto o regime jurídico do associativismo jovem<sup>1</sup> admite a constituição de associações de jovens que integrem pessoas entre os 12 e os 30 anos, permitindo, no caso das associações socioprofissionais, a existência de elementos, classificados como jovens, até aos 35 anos.

Compreende-se o interesse das instituições do atual sistema de governo democrático, quer europeias, quer nacionais, em estudar e analisar a situação da participação deste grupo heterógeno, os jovens, na sociedade, em várias áreas, nomeadamente, na da participação cívica e política, uma vez que o sistema democrático assenta na participação do indivíduo, não só através do voto, mas também envolvendo-se e legitimando as decisões do sistema político que regulamentam os estados.

O Parlamento Europeu e a Comissão Europeia têm procurado envolver os jovens, promovendo a sua participação cívica e produzindo documentos que apoiem a compreensão desta realidade: o *Livro Branco da Juventude*, no início do século XXI; o *European Social Survey* (ESS)<sup>2</sup>; e, mais recentemente, a Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027, aprovada pela Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho.

A análise dos dados do ESS aplicado entre 2002-2010, em Portugal, Suécia, Inglaterra e Polónia, recolhidos por Ribeiro e Menezes (2013), sugere que os jovens europeus revelam uma postura participativa e interventiva, mostrando índices médios de participação bastante estáveis ao longo do tempo. As autoras também referem que os jovens não estão satisfeitos com as formas tradicionais de participação e de política, procurando novas, mais individualizadas, que sejam mais dinâmicas e de acordo com os modos de

---

<sup>1</sup> Publicado pela Lei n.º 23/2006, de 23/06, na sua versão atual.

<sup>2</sup> É um inquérito transnacional de cariz académico realizado a cada dois anos por toda a Europa desde 2001. É dirigido por uma equipa científica central (Core Scientific Team) liderada por Rory Fitzgerald da City

vida atuais, por exemplo: com participação através de fóruns na internet, com a assinatura de petições ou mesmo a adesão a manifestações convocadas através das redes sociais (Ribeiro & Menezes, 2013).

Neste sentido, as instituições europeias têm feito um grande esforço para promover a integração da participação dos jovens no quadro da política europeia da juventude, veja-se a título de exemplo, a Resolução 346 do Congresso das Autoridades Locais e Regionais:

young people's interest in conventional political participation, such as voting in elections, has declined over recent years due to increasing disenchantment and cynicism. However this does not mean young people are no longer interested, they still engage in democratic and civic behaviour and they still believe in democratic values. They engage in different forms of democratic activities appropriate to their own understanding of democracy and citizenship (DYPALL, 2018, p. 5).

A promoção da participação da juventude, na Europa, pelos vários agentes sociais e políticos, visa fomentar os valores democráticos das sociedades (modernas), promover a inclusão social dos jovens e a sua empregabilidade, mas também garantir a gestão das mudanças sociais, políticas, económicas e culturais (DYPALL, 2018).

Numa abordagem crítica, o mesmo artigo (DYPALL, 2018) aponta para o risco eminente de a participação juvenil ter um valor instrumental para os decisores políticos, para lá de ser um valor em si, e de os documentos políticos que têm sido produzidos serem movidos não por um real interesse, mas pelo medo de que os jovens possam desconfiar das tendências políticas atuais.

Já os atores dos atuais sistemas democráticos manifestam a convicção de que o aumento da participação dará aos jovens cidadãos uma sensação de poder e confiança nas democracias. E que uma possível frustração provocada por uma transição cada vez mais difícil para o trabalho e para a vida adulta e — como consequência — o risco de desmotivação, demissão e mau comportamento individual podem conduzi-los a aderir a outras formas de governação, nomeadamente a grupos que defendem o chamado contrassistema.



A situação dos jovens em Portugal, no que se refere à participação cívica e política, bem como a importância que atribuem à democracia, é bastante próxima do quadro traçado da juventude na Europa, com exceção para os níveis de participação registados nos países nórdicos (Ribeiro & Menezes, 2013). Ou seja, verifica-se uma tendência de afastamento da juventude europeia da participação política, apresentando-se como um dos fatores para tal o facto de os jovens sentirem uma desconfiança crescente e desânimo face às dinâmicas institucionais e próximas dos partidos que, em conjugação com a crescente individualização da conduta dos jovens, os aproxima de formas de participação mais individuais, e não institucionais ou formais (Ribeiro & Menezes, 2013).

Em 2018, o Conselho de Ministros aprovou o Plano Nacional para a Juventude (PNJ) onde se estabelece o compromisso de investir na juventude, apostando numa articulação transversal a vários ministérios com impacto na vida das pessoas jovens, nomeadamente no que respeita à educação, ao emprego e ao empreendedorismo, ao ensino superior, à saúde, à qualidade de vida, ao desporto, à cultura e ao ambiente, entre outras áreas.

Os jovens portugueses, bem como os seus congéneres europeus, encontram-se, à semelhança das gerações mais velhas (dado confirmado pelo estudo de Lobo, Ferreira e Rowland, [2015]), ausentes ou desligados, na sua maioria, do papel de cidadãos, de detentores de direitos e deveres políticos, de intervenientes ativos na organização e gestão dos estados.

### **A participação cívica dos jovens — a importância da intervenção**

Neste quadro, importa saber em que medida se sentem chamados a participar na ação política, mas também caracterizar qual o comportamento cívico dos jovens.

Em Portugal, as conclusões do estudo de Magalhães e Moral (2008) — *Os Jovens e a Política* —, apontavam para um baixo nível de participação dos jovens na política, o que resultou no lançamento de várias iniciativas (nomeadamente do Presidente da República) para promover a formação para a cidadania dos jovens, reforçando a importância do envolvimento ativo dos mesmos, como garantia da qualidade da democracia portuguesa.

Outro estudo português, de Lobo, Ferreira e Rowland (2015) — *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses numa Perspectiva Comparada* — continuou a apontar para índices baixos de participação e envolvimento dos jovens, ainda que faça uma análise comparativa com a população mais velha e conclua que os níveis de participação não pioram quando comparados com outras gerações e que mantêm valores muito semelhantes.

Mais recentemente, o estudo de Costa *et al.* (2021, p. 2) aponta, nas suas conclusões, que a ideia de «declínio generalizado da participação política da juventude em Portugal não é apoiada pelos dados disponíveis», ainda que haja formas de participação mais convencionais em que os estes participam menos que os mais velhos. Porém, no que diz respeito ao que se poderia chamar a «participação cívica» (dar dinheiro ou recolher fundos para uma atividade social, cívica ou política, comprar ou boicotar certos produtos por razões políticas ou para favorecer o meio-ambiente ou assinar petições), «há sinais de que os jovens têm mesmo sido os protagonistas mais destacados desse aumento da mobilização social e política não-eleitoral» (Costa *et al.*, 2021, p. 3).

Referem ainda (Costa *et al.*, 2021, pp. 3–4) que a participação cívica, exercida através da adesão ao associativismo, é vista pelos jovens como «sendo uma forma mais direta e imediata de obter resultados, (...) e menos hierárquica, pese embora o carácter mais efêmero das suas atividades».

Apesar destas conclusões, os estudos identificados referem que os jovens valorizam o sistema político democrático, pois reconhecem os valores da liberdade e da democracia como essenciais ao seu quotidiano. «Tal como sucede no associativismo cívico, os participantes nestas formas emergentes de ativismo juvenil não negligenciam completamente a importância da esfera “convencional”, encontrando sentido e impacto na participação eleitoral, até como baluarte de preservação da democracia.» (Costa *et al.*, 2021, p. 4).

Pelo exposto, verifica-se que, apesar de um baixo nível de participação convencional, os jovens não estão alienados das questões cívicas e sentem-se motivados para a participação, ainda que em moldes diferentes dos tradicionalmente seguidos pelas instituições democráticas. Importa, então, perceber de que forma esta motivação pode ser canalizada para uma participação mais ativa, estruturada e eficaz.

Dos estudos e teorias analisadas, destacamos o artigo de Ferreira (2008), por analisar a influência do associativismo na cultura cívica dos jovens portugueses, apontando, nas conclusões, para a importância da área de intervenção e da natureza da associação na resposta à questão sobre se pertencer a uma associação tem influência na participação cívica dos jovens. Assim, refere Ferreira (2008), ter amigos e pares ativos cívica e politicamente, seja através do voluntariado, seja através do envolvimento em campanhas que sejam importantes para os jovens, parece ser um elemento com impacto positivo na participação juvenil na sociedade.

No trabalho desenvolvido por Oliveira (2022), esta observa como as associações de estudantes do ensino superior (AE) afetam de forma positiva os comportamentos de participação cívica dos seus membros.

O ensino superior tem no seu ADN, enquanto instituição de ensino e investigação, a defesa da participação dos estudantes nas diversas áreas da vida das instituições, nomeadamente na área de gestão e participação dos órgãos universitários. Ou seja, incentiva-se que as atividades desenvolvidas no seio da academia sejam ferramentas de capacitação dos estudantes. No entanto, e como se pode perceber por um artigo recente Costa, Casas Novas e Silva (2020), inserido no projeto STUPS — Participação Estudantil Sem Fronteiras: «Não obstante a força dos princípios partilhados em torno da importância estratégica da participação dos estudantes na boa gestão das instituições de ensino superior (IES), a prática encontra-se muito aquém dos padrões desejados.» (Costa, Casas Novas, & Silva, 2020, p. 1).

É nesta comparação entre «o deve e o haver» que o estudo de Oliveira (2022), ao centrar a possibilidade de intervenção, por via das AE, dá pistas para o caminho da intervenção, como se discute no ponto seguinte.

### **As associações de estudantes do ensino superior são «escolas de democracia»?**

As AE têm, na sua génese, a manifestação prática do conceito de participação cívica. Nos seus estatutos estão fixados os princípios da representatividade, da democraticidade, da participação, da independência e da autonomia. É de sublinhar que os princípios escolhidos por cada uma das

AE estudadas por Oliveira (2022) para constarem dos seus estatutos não são todos comuns, não obstante pertencerem todas à mesma instituição de ensino superior. Como já referido, este quadro de valores é importante, segundo Ferreira (2008) e Ferreira e Silva (2005), na avaliação da importância que as associações têm na promoção da participação cívica dos seus associados, na medida em que, a título de exemplo, nas associações mais viradas para a realização de atividades culturais ou desportivas, não se verificou, por parte dos associados, uma especial sensibilidade para a participação cívica ou política.

Oliveira (2022) verifica, também, que todas as AE assumem, em termos formais, sinal da existência de estrutura convencional, as disposições legais relativas aos órgãos de governo das associações, ainda que os estudantes possam assumir alguma desregulamentação, defendendo que as competências de cada órgão se encontram diluídas entre os membros, num argumentário que pretende dar a todos os membros o mesmo nível de envolvimento na AE. Este aspeto de relativização das estruturas tradicionais é referido por Augusto (2008) como sinal da rutura que os jovens procuram fazer.

No referido estudo de Oliveira (2022), foi aplicado, aos membros das AE, um questionário em que uma das questões pretendia perceber quais as motivações dos estudantes que fazem parte das AE. Concluiu-se que os membros das AE se sentem motivados a participar porque querem representar os seus colegas e defender os direitos e interesses de todos (comunidade) junto das várias entidades que se reúnem em torno da escola. Demonstram, assim, que reconhecem a importância das AE e de existir um conjunto de pessoas que se dispõe a representar um grupo. Estas características dos membros são também referidas por Ferreira e Silva (2005) em relação aos jovens associados.

Considerando que a revisão da literatura apontava para jovens que se envolviam na sociedade, ou em associações, de forma seletiva e individual, porque reconheciam como importantes e interessantes para o seu «grupo», realçamos que, no estudo de Oliveira (2022), tanto nos resultados do questionário como nos da entrevista, os membros das AE afirmam que os jovens estudantes (seus colegas) aderem às AE com facilidade, o que parece demonstrar que reconhecem a importância das estruturas associativas de estudantes na defesa dos interesses dos seus pares e que valorizam o trabalho desenvolvido pelas AE.

De facto, 93% dos participantes no questionário apontaram como o motivo mais importante para entrar na AE o prestar um serviço aos outros estudantes e à comunidade académica. Ser uma forma de os estudantes se fazerem ouvir é o segundo motivo mais valorizado (90%) (Oliveira, 2022).

Para além de aferir a motivação dos estudantes, foi também questionada a perceção relativa à relação entre pertencer a AE e desenvolver competências que facilitam a participação cívica, tendo sido possível confirmar que a maioria dos participantes reconhece que pertencer à AE os munuiu de ferramentas importantes em matéria de participação cívica e de intervenção direta na sociedade, bem como que a maioria concorda com a afirmação de que a AE deve promover e estimular a participação cívica dos estudantes.

A relação entre os membros da AE e a comunidade académica foi também analisada por Oliveira (2022) e os resultados demonstram que estes reconhecem que têm uma relação mais próxima com a mesma (docentes, órgãos da instituição de ensino superior e serviços de ação social e não docentes), graças à AE, e às atividades que possibilita. Os membros também reconhecem o conjunto de competências e de habilidades que foram adquiridas nesse processo.

Assumindo-se, desde já, a limitação da aplicabilidade dos resultados do estudo de Oliveira (2022), fica claro que pertencer a uma AE durante a frequência do ensino superior tem influência direta e positiva na participação cívica dos seus membros. Graças ao envolvimento na AE, os membros apontam para a aquisição de uma maior consciência dos mecanismos formais de participação em sociedade, nomeadamente o contacto com entidades administrativas e privadas. Para além desta consciencialização, estes assumem a necessidade de seguir certos procedimentos, e aceitam-nos como adequados para atingir os objetivos a que cada AE se propõe.

Apesar disto, os resultados também demonstram que as AE não preparam, regra geral, atividades viradas para a comunidade local onde se inserem. Apesar de ser expressivo, em ambos os instrumentos aplicados, o reconhecimento da importância de realizar atividades para a comunidade, estas, quando acontecem, são pontuais e predominantemente de voluntariado, em parceria com associações locais.

Também se verifica que estes jovens não estão despertos, de um modo geral, para assumirem a promoção de comportamentos e atitudes relacionadas

com a educação para a cidadania dos estudantes do ensino superior, ainda que algumas das AE estudadas tenham inscrito nos seus objetivos enquanto organização a promoção da formação cívica, cultural e científica e a defesa e promoção dos valores fundamentais do ser humano. Os dirigentes estudantis reconhecem que, no momento de planejar e realizar as suas atividades, estas têm uma componente fortemente lúdica e que são pouco estruturadas no sentido de passar conhecimentos ou de realizar atividades de voluntariado e de participação cívica. Na ausência de estudos ou de literatura relacionada com o tema, refere-se aqui o *Livro Verde das Instituições do Ensino Superior* (Marques, 2018), uma vez que recomenda que as IES em parceria com as AE, promovam ações de educação para a cidadania.

Parece-nos que esta ausência de atividades vocacionadas para a promoção da educação para a cidadania está relacionada com o cariz voluntarista e de carolice dos próprios estudantes, que, como foi referido pelos entrevistados do estudo (Oliveira, 2022), não têm tempo para adquirir experiência e refletir sobre as atividades passadas, presentes e futuras. Contudo, esta carolice pode e, atrevemo-nos a dizer, deve ser colmatada através de apoios institucionais, seja do Estado, das autarquias e das próprias IES, por forma a tornar as AE aliadas na necessária luta contra o progressivo afastamento dos jovens do espaço social, ou pior, da sua mudança para espaços de discussão social radicalizados.

É possível ainda, do estudo de Oliveira (2022), retirar dados sobre a intervenção da instituição de ensino superior em conjunto com as AE no desenvolvimento de atividades relacionadas com a participação cívica, sendo que 90% dos participantes concorda que a IES que frequentam, em conjunto com a AE, deve promover a educação para a cidadania junto dos estudantes.

Tal como referido por Ferreira (2008), a possibilidade das mudanças nos comportamentos depende da qualidade das atividades desenvolvidas e das áreas em que as mesmas se desenvolvem.

Desta forma, é evidenciado que as AE têm um grande potencial de capacitação dos jovens estudantes, na medida em que são constituídas pelos seus pares e a sua área de atuação é a defesa dos direitos e interesses dos jovens, o que promove a identificação e aproximação destes com as associações. Estas, não obstante as dificuldades sentidas na organização de atividades estruturadas que dinamizem a educação para a cidadania, demonstram interesse em

impulsionar projetos que promovam comportamentos de participação cívica e intervenção ativa na sociedade, nos jovens estudantes, reconhecendo que esta área se inclui no seu raio de intervenção.

Do estudo de Oliveira (2022), foi assim possível perceber que as associações de estudantes dinamizam ações de voluntariado junto das comunidades locais e assumem-se como ponte entre os jovens estudantes e os órgãos de participação das instituições. No entanto, estas atividades são pontuais e muitas vezes realizadas sem objetivos claros que visem a capacitação dos participantes.

A elaboração e criação de processos de intervenção estruturados como, por exemplo, a criação de um grupo de trabalho dentro das escolas, ou noutras instituições da comunidade, que promova a realização de atividades baseadas na educação para a cidadania pode envolver os jovens estudantes, motivando-os e acompanhando-os no caminho da participação cívica ativa com impacto na sua vida enquanto adultos.

No mesmo sentido aponta a revisão da literatura realizada, nomeadamente a leitura de um guião para a educação para a cidadania elaborado pelo European Students Union (2020) que propõe algumas ideias para promover a educação para a cidadania no ensino superior. Neste, surge a proposta de uma colaboração entre AE de diferentes instituições de ensino superior, docentes e organizações não governamentais para o desenvolvimento, entre outros, que possa contribuir para o desenvolvimento de atividades de envolvimento cívico que exponham os estudantes a questões da vida real relevantes para suas aprendizagens numa determinada área (a chamada aprendizagem em serviço), e também para sua aprendizagem sobre as circunstâncias sociais e ambientais, incluindo problemas e desafios associados ao exercício dessa profissão ou atividade.

Através desse grupo de trabalho seria possível definir estratégias de apoio e parceria com as AE para o desenvolvimento de atividades como debates e discussões no *campus* que proporcionassem um espaço seguro para os alunos se envolverem em discussões com grupos-alvo, especialistas e partes interessadas sobre temas como pandemias, mudança climática, declínio democrático, desigualdade de riqueza, discriminação de género/ racial/religiosa e, eventualmente, *workshops* sobre como realizar protestos, ajudando a entender o que estes são, quem pode defender os estudantes e como organizar manifestações estratégicas e não-violentas.

## Considerações finais

Este artigo procurou, a partir de uma revisão da literatura sobre a temática, refletir sobre a importância da intervenção e capacitação cívica da juventude de forma integradora na sociedade. Os estudos evidenciam que os jovens portugueses e os seus congêneres europeus se encontram, à semelhança das gerações mais velhas, ausentes ou desligados, na sua maioria, do papel de cidadãos detentores de direitos e deveres. Verifica-se que, apesar de um baixo nível de participação, os jovens não estão alienados das questões cívicas e sentem-se motivados para a participação, ainda que em moldes diferentes dos tradicionalmente seguidos pelas instituições democráticas.

Ter amigos e pares ativos cívica e politicamente, seja através do voluntariado, seja através do envolvimento em campanhas que sejam importantes para os jovens, parece ser um elemento com impacto positivo na participação juvenil na sociedade (Ferreira, 2008).

Oliveira (2022) refere que as associações de estudantes, nomeadamente, do ensino superior (por este se enquadrar na transição para a condição adulta), afetam, de forma positiva, os comportamentos de participação cívica dos seus membros. No entanto, o que se depreende desse estudo, é que a possibilidade das mudanças nos comportamentos depende da qualidade das atividades desenvolvidas e das áreas em que as mesmas se desenvolvem. Desta forma, é evidenciado que as associações de estudantes do ensino superior têm um grande potencial de capacitação dos jovens estudantes, na medida em que são constituídas pelos seus pares e a sua área de atuação situa-se na defesa dos direitos e interesses dos jovens, o que promove a identificação e aproximação destes com as associações.

Estas, não obstante as dificuldades sentidas na organização de atividades estruturadas que dinamizem a educação para a cidadania, demonstram interesse em impulsionar projetos que promovam comportamentos de participação cívica e intervenção ativa na sociedade, dos jovens estudantes, reconhecendo que esta área se inclui no seu raio de intervenção.

Do estudo de Oliveira (2022), foi assim possível perceber que as associações de estudantes já dinamizam ações de voluntariado junto das comunidades locais e se assumem como ponte entre os estudantes e os órgãos de participação das instituições. No entanto, estas atividades são pontuais e muitas vezes realizadas sem objetivos claros que visem a capacitação dos participantes.



Sugere-se a elaboração e criação de processos de intervenção estruturados como, por exemplo, a criação de um grupo de trabalho dentro das escolas, ou noutras instituições da comunidade, que dinamize a realização de atividades baseadas na educação para a cidadania. Entende-se que este possa ser um caminho que promova o envolvimento dos jovens estudantes, motivando-os e acompanhando-os no caminho da participação cívica ativa com impacto na sua vida enquanto adultos.

## Referências

- Augusto, N. (2008). A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 81, pp. 155–177.
- Costa, P., Magalhães, P., Costa, E., Menezes, I., Silva, P., & Ferreira, P. (2021). *A Participação Política da Juventude em Portugal - Relatório síntese*. Fundação Calouste Gulbenkian <https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/03/Relatorio-Sintese-PT-final.pdf>
- Costa, R., Casas Novas, J., & Silva, P. (2020). Participação estudantil (sem fronteiras)? Perceções, potencialidades e obstáculos em contexto de ensino superior. *10.ª Conferência Forges, O ensino superior na era digital nos países e regiões de língua portuguesa: desafios e propostas*. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30291/1/Forges2020\\_Costa\\_et\\_al.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30291/1/Forges2020_Costa_et_al.pdf).
- DYPALL. (2018). *Analytical paper on Youth Participation*. Obtido de DYPALL Developing Youth Participation at Local Level: <https://dypall.com/wp-content/uploads/2019/08/Analytical-paper-on-youth-participation-Youth-Partnership-EC-CoE.pdf>
- Esteves, L., & Abramovay, M. (2008). *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa.
- ESU, E. U. (2020). *Democratic Citizenship Education — Guidelines and Recommendations*. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2020/09/Democratic-Citizenship-Education.2020.pdf>.
- Ferreira, P. (2008). Associações e Democracia - Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 57, pp. 109–130.

- Ferreira, P., & Silva, P. (2005). *O Associativismo Juvenil e a Cidadania Política*. Obtido de Arquivo Português de Informação Social (APIS0017): <http://hdl.handle.net/10400.20/39>
- Lobo, M., & Sanches, E. (2017). Os jovens perante a política: Mudanças e continuidades entre 2007-2015 - Cap 3. In V. S. *et al.*, *Geração Milénio? Um retrato social e político* (pp. 123–152). ICS - Imprensa de Ciências Sociais.
- Lobo, M., Ferreira, V., & Rowland, J. (2015). *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses numa perspetiva comparada*. Universidade de Lisboa ICS.
- Magalhães, P., & Moral, J. (2008). *Os Jovens e a Política - Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*. Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, R. (Coord.). (2018). *Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de ensino superior*. ORSIES – Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior. [https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/Livro\\_Verde.pdf](https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/Livro_Verde.pdf)
- Oliveira, Z. (2022). *As Associações de Estudantes do ensino superior, na dinamização da participação cívica dos jovens (estudantes): Caso de estudo – As associações do Politécnico de Leiria*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Politécnico de Leiria.
- Pais, J. (1990). A Construção Sociológica da Juventude - alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), pp. 139–165.
- Ribeiro, A., & Menezes, I. (2013). Participação cívica e política dos jovens europeus: Alienação ou tempos de mudança? Em Universidade do Minho Centro de Investigação em Educação. *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias: atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, III Encontro de Sociologia da Educação*. Universidade do Minho Centro de Investigação em Educação.

# A ESCRITA QUE (IN)FLUI: UM CADERNO PARA O TERCEIRO ANO DO ENSINO BÁSICO

*Paula Cristina Ferreira*  
ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

*Marta Fonseca*  
ESECS, CI&DEI, CIEQV, Politécnico de Leiria

**Resumo:** Escrever requer esforço cognitivo e um *mindset* dinâmico. O presente trabalho pretende (i) mostrar como a escrita, em articulação com a arte, pode ser desenvolvida em contexto formal e informal; (ii) promover o *mindset* de crescimento e a autorregulação emocional. O processo de autorregulação envolve a consciência dos próprios pensamentos, emoções e comportamentos e da sua mudança, revelando-se fundamental para a aprendizagem da escrita, tal como concebe o modelo *Self-Regulated Strategy Development*, que, assente em etapas geridas pelo professor, aponta estratégias e conhecimentos para promover a prática deliberada e autorregulada da escrita. Neste enquadramento, surge o projeto Rabisco-me, a implementar em contexto de sala de aula no ano letivo 2022/2023, que admite duas formas de implementação: a informal e a formal. Informalmente, crê-se que o caderno construído — *Escritas & Rabiscos* — pode ser utilizado pelas famílias como atividade lúdica e de interação entre os seus membros; pode também ser adotado para *workshops*/oficinas de escrita criativa. Formalmente, sugere-se a utilização do caderno no 3.º ano do Ensino Básico, na disciplina de Português em articulação com a de Expressão Artística - Artes Visuais. O Rabisco-me procura dar resposta aos objetivos quer do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, quer das aprendizagens essenciais de português e expressões para o 3.º ano.

**Palavras-chave:** escrita; arte; autorregulação; emoção; *mindset* de crescimento.

A escrita começou por registar a atividade humana e assumir um cariz funcional. No entanto, rapidamente surgiram poetas, escritores e filósofos que viram nesta competência uma forma de expressar pensamentos, conhecimentos e inquietações. Hoje, a escrita é uma metacompetência transversal, de cariz utilitário, mas também reveladora de estados de espírito e de criatividade, constituindo uma ferramenta essencial para a aprendizagem. Porém, escrever não é, definitivamente, uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um processo que requer esforço cognitivo (Galbraith & Baaijen, 2018) e um *mindset* dinâmico (Dweck, 2018).

Pretende-se neste trabalho mostrar como a escrita, enquanto habilidade humana de *output*, em articulação com a arte, pode ser desenvolvida em contexto formal e informal e promover o *mindset* de crescimento e a autorregulação emocional.

Necessitando de um esforço consciente e de uma ação analítica, a escrita exige autorregulação (Harris *et al.*, 2008; Özbay & Daşöz, 2016). Neste processo de autorregulação, o indivíduo estabelece metas, desenvolve estratégias, gere competências cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e fatores ambientais, bem como aplica estratégias para monitorizar e avaliar a escrita (Zimmerman & Risemberg, 1997). Aqui, as atividades artísticas poderão contribuir para melhorar as atitudes dos alunos face à escrita, acrescentando um útil componente visual e cinestésico (Martens *et al.*, 2018).

O modelo de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000) oferece-nos um quadro conceptual para analisar como o indivíduo aprende. Esta perspetiva resulta da assunção de que os alunos não são recipientes passivos e, pelo contrário, contribuem ativamente para alcançar os seus objetivos, exercendo controlo sobre a sua aprendizagem. O processo de autorregulação envolve a monitorização dos próprios pensamentos, emoções e comportamentos e a sua mudança em função das exigências e das circunstâncias. A autorregulação bem-sucedida resultará em ser-se capaz de regular a cognição, a emoção ou a atenção, especialmente quando a tendência for para agir impulsivamente, a fim de atingir um objetivo ou de se adaptar a uma situação. Os alunos que autorregulam a sua aprendizagem estabelecem metas a serem alcançadas. Tais metas orientam a procura de estratégias de aprendizagem, o que implica uma reflexão consciente sobre os problemas que surgem ao longo da aprendizagem, tor-

nando possível escolher por que caminho seguir, numa espécie de diálogo consigo mesmo.

A autorregulação assenta na metacognição (a *cognição sobre a cognição*), ou seja, no conhecimento que o aluno tem acerca das suas capacidades e fraquezas escolares gerais e dos recursos cognitivos que pode mobilizar para enfrentar as exigências particulares da tarefa, otimizando recursos. Estudantes autorregulados são: conhecedores (conhecem e sabem fazer); estratégicos (sabem gerir e controlar); motivados intrinsecamente (evidenciam vontade e motivação para estudar e aprender); reflexivos (refletem sistematicamente sobre experiências e aprendizagens); e responsáveis (confiantes e autónomos) tal como Pereira (2013) afirma.

Em suma, a autorregulação implica conhecimento acerca de como regular o envolvimento pessoal nas atividades, otimizando processos e resultados de aprendizagem. A investigação mostra que as competências de autorregulação têm sido identificadas como robustos preditores de aprendizagem escolar (McClelland *et al.*, 2014).

A autorregulação emocional, uma subcategoria de autorregulação, envolve processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação de reações emocionais. No desenvolvimento da autorregulação existe uma convergência e integração de processos regulatórios de diferentes tipos: cognitivos, emocionais e comportamentais, ou seja, diferentes domínios do desenvolvimento humano estão envolvidos na autorregulação. Todos os alunos podem aprender a autorregular a sua aprendizagem e a incrementar as suas perceções de autoeficácia.

Se, por um lado, a autoeficácia corresponde à convicção, confiança ou expectativa de que se é capaz de realizar, com sucesso, uma tarefa específica e iminente (Bandura, 1997), por outro, escrever implica não só conhecimentos e competências, mas também motivação para dar início e persistir na tarefa (Bruning & Horn, 2000). A motivação, especialmente a autoeficácia, pode influenciar o desempenho e resultados dos alunos neste campo. Quanto mais confiança um aluno tem nas suas competências de escrita, melhor escreverá (Silva, Camacho, & Alves, 2021).

Importa também referir que autoeficácia é o construto motivacional mais estudado no domínio da escrita nos últimos 18 anos (Camacho, Alves, & Boscolo, 2021; Camacho *et al.*, 2022). Tem-se procurado compreender o

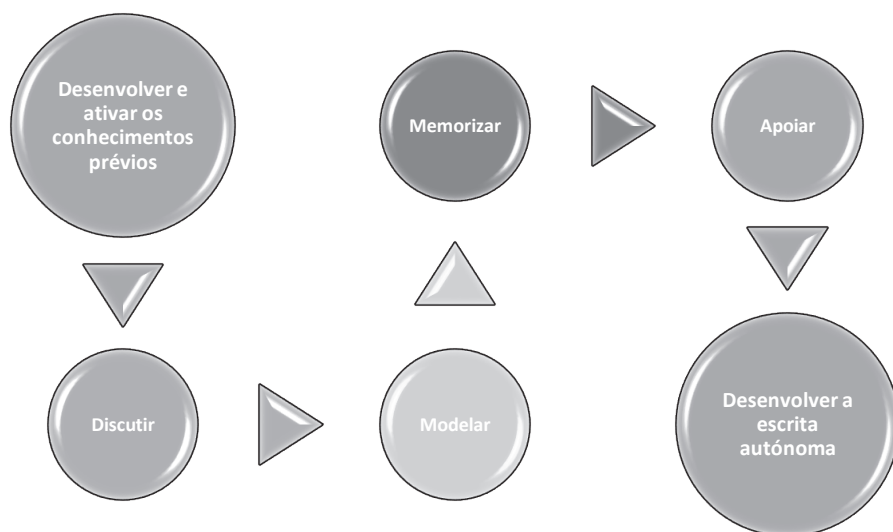
significado do *self* (*eu*) dos alunos, dando igualmente destaque ao autoconceito (Cia *et al.*, 2012), centrando-se no *self* percebido e não no *self* efetivo do indivíduo, ou seja, naquilo que ele é.

De acordo com Cia *et al.* (2012), existem diferenças significativas na seleção e utilização de estratégias de aprendizagem entre alunos com um autoconceito positivo e negativo: o autoconceito positivo favorece a utilização de procedimentos estratégicos de aprendizagem. Os mesmos autores (2012) apontam igualmente para o facto de a relação entre autoconceito e estratégias de aprendizagem ser de carácter recíproco.

Quando a escrita e a arte se encontram, estamos perante a interação recíproca entre a visão, a audição e o tato, o que possibilita a aprendizagem através de métodos multissensoriais. A articulação entre escrita e arte favorece a criação de imagens visuais, auditivas, cinestésicas e táteis que, no seu todo, atuam na unidade do processo de leitura e escrita (Coelho, 2019). Concomitantemente, a palavra, a escrita e a arte são formas de expressar o que se vivencia e pensa, isto assume particular relevância quando cedo aprendemos a criticar as nossas ideias e a bloquear tudo aquilo que poderá ser considerado ridículo ou motivo de crítica. Escrever, desenhar, pintar, esculpir e moldar possibilitam ao indivíduo transformar a intangibilidade das emoções em algo mais real, constituindo um contributo para o desenvolvimento da autorregulação emocional. No jogo entre a escrita e a arte, a estimulação da criatividade tem um papel crucial. Vivemos numa época de constante mudança, exigência e desafios. Na ciência e na tecnologia, vislumbram-se progressos sem precedentes, reivindicando-se que não basta ensinar o que é conhecido; há que fomentar no aprendente as capacidades de questionar, refletir, mudar e criar. A criatividade, para além de essencial à sociedade, à ciência e ao progresso, afigura-se como um elemento fundamental ao desenvolvimento e enriquecimento pessoal, ao pensamento crítico, à sensibilidade estética, ao cidadão detentor de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade.

Em todo este processo, os professores são fundamentais como corretores, sendo benéfico um professor que se autorregule, que regule o seu processo de ensino, as suas estratégias pedagógicas. Isto requer flexibilidade e adaptação aos diferentes contextos e alunos. Relativamente à escrita, o modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), de Harris *et al.*

(2008), que livremente traduzimos como Estratégias de Autorregulação da Escrita, assenta em seis etapas geridas pelo professor que medeia estratégias e conhecimentos no sentido de promover a prática deliberada e autorregulada da escrita dos seus alunos. As etapas são as seguintes:



**Figura 1:** Etapas do modelo Estratégias de autorregulação da Escrita (fonte própria).

Estas fases, não fixas e pré-determinadas, são flexíveis e deverão ser entendidas como linhas orientadoras: são ajustáveis às necessidades dos aprendentes e dos professores. Requerem colaboração na aquisição, na implementação e na avaliação das estratégias de escrita e da sua autorregulação.

Para além da autorregulação, o *mindset* de crescimento e a promoção de uma atitude dinâmica é salutar a todos os níveis da vida, sejam académicos ou outros. Corroborando Duckworth (2016) e Dweck (2018), este tipo de *mindset* pauta-se pelas seguintes características e atitudes que devem ser desenvolvidas pelas escolas, famílias e sociedades:

- a) Consciência de que a inteligência e as habilidades se desenvolvem;
- b) Procura aprender para superar as suas limitações;

- c) Esforço é o caminho para a otimização, para a excelência e para o sucesso;
- d) Problema é um desafio e possibilidade de otimização;
- e) Erro permite evolução;
- f) Valorização do *feedback* (informação útil para melhorar);
- g) Consciência de que o potencial se desenvolve;
- h) Persistência perante a dificuldade;
- i) Viver na zona de aprendizagem e de superação e não na zona de conforto;
- j) Pensamentos frequentes a promover: «Posso fazer melhor. Não estou a usar o meu potencial. Preciso de fazer outra vez.»

Por sua vez, as pessoas de *mindset* fixo são as que comumente são apelidadas de «mentes fechadas ou cabeças duras». As características são:

- a) Dificuldade em ver/reconhecer as limitações;
- b) Esforço é infrutífero (são derrotadas e pensam que o esforço não compensa);
- c) Problemas são obstáculos intransponíveis (falta-lhes energia para continuar perante a adversidade);
- d) Erro é a prova da dificuldade/incapacidade (é destrutivo e inibidor de sucesso);
- e) Desvalorização do *feedback* útil (consideram o *feedback* como um ataque pessoal);
- f) Potencial é predeterminado (não acreditam no desenvolvimento de capacidades);
- g) Desistência fácil perante a dificuldade, o insucesso e a frustração;
- h) Preferência pela zona de conforto por ser seguro e onde, de alguma forma, conseguem atuar. Sentem medo do desafio e da descoberta;
- i) Pensamentos frequentes e a eliminar: «Não sou inteligente. Não tenho jeito para isto. Não sou capaz. Não vale a pena.»

Como é evidente, o *mindset* fixo deve ser evitado, trabalhado, moldado no sentido de dar espaço ao *mindset* dinâmico. O *mindset* fixo inibe não só o desenvolvimento do sujeito e a sua autoestima como também a sensação de bem-estar consigo e com os outros.



A seguir, revelar-se-ão estratégias de escrita que potenciam a autorregulação cognitiva e emocional, principalmente a autoeficácia e o autoconceito no sentido de apetrechar a criança/o jovem para a vida, ensinando-a/o de que os obstáculos são transponíveis com determinação e esforço. O desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças e jovens é de grande importância, não apenas em termos de desempenho académico, mas também na vida fora da escola. Por este motivo, para desenvolver competências de autorregulação em crianças e jovens é necessária mais investigação, de forma a implementar práticas pedagógicas adequadas, eficazes e diversificadas.

## **O projeto Rabisco-me e a sua implementação**

Num primeiro momento, é importante explicitar a denominação do projeto. Rabisco-me, implicitamente, contempla a dimensão da autoeficácia e da importância da planificação textual. Ou seja, o verbo «rabiscar» remete para duas questões relevantes: o carácter recursivo da escrita, a necessidade de planificar e esboçar para textualizar posteriormente e também para o ato de rever que permite uma otimização constante da produção textual. O facto de o verbo «rabiscar» surgir com conjugação pronominal convoca a necessidade de autoanálise, de autorregulação e de uma atitude de *mind-set* de crescimento em que a prática deliberada e a busca da superação de obstáculos e dificuldades também é/deve ser uma constante no processo de escrita dada a sua complexidade (Ferreira *et al.*, 2021ab). Importa que a criança consiga gerar e gerir produtos linguísticos, em particular textuais, recorrendo a estratégias de autorregulação e autoeficácia.

O projeto tem dois objetivos interdependentes: promover a boa gestão das emoções e otimizar a produção escrita, seja de respostas curtas, críticas e criativas, seja de estruturas textuais de maior extensão.

A sua implementação, em contexto escolar, decorrerá no segundo período do ano letivo 2022/2023, em que serão ministrados singelos momentos de exposição, seguidos de momentos de descoberta que funcionarão como atividade desbloqueadora para a produção escrita e/ou para a ilustração.

Importa referir que o projeto dá resposta e concretiza os objetivos quer do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) de Martins

*et al.* (2017) e das Aprendizagens Essenciais de Português e Expressões para o 3.º ano (DGE/MEC, 2018).

O PASEO (2017) revela-se um documento que pretende que a escola promova no aluno as suas diferentes «capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos» (p. 9). O projeto que se apresenta centra-se em sete das dez competências do documento.

Competências do PASEO	Objetivos a desenvolver
Linguagens e textos	«Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes.» (PASEO, 2017, p. 21)
Raciocínio e resolução de problemas	«Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas.» (PASEO, 2017, p. 23)
Pensamento crítico e pensamento criativo	«Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal.» (PASEO, 2017, p. 24)
Desenvolvimento pessoal e autonomia	«Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.» (PASEO, 2017, p. 26)
Sensibilidade estética e artística	«Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte.» (PASEO, 2017, p. 28)
Saber científico, técnico e tecnológico	«Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas.» (PASEO, 2017, p. 29)
Consciência e domínio do corpo	«Ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.» (PASEO, 2017, p. 30)

**Tabela 1:** Projeto Rabisco-me e competências do PASEO.

As Aprendizagens Essenciais de Português de 3.º ano (DGE/MEC, 2018, p. 4) têm por objetivo o desenvolvimento, gradual e reflexivo, do «saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade».

Pela análise ao documento, no domínio da escrita em particular, no 3.º ano do Ensino Básico, pretende-se, num percurso didático estruturado (Jorge, 2019), desenvolver nos alunos não só o processo de escrita na sua totalidade como uma atitude perseverante e autorreguladora, conforme consta do esquema que se segue.



**Figura 2:** Processo de Escrita Autorregulado (fonte própria).

As Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Artes Visuais de 3.º ano (DGE/MEC, 2018, pp. 7–9), que se pretendem desenvolver no projeto Rabisco-me, estão integradas em três domínios, a saber:

Apropriação e Reflexão	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogar sobre o que vê e sente de modo a construir múltiplos discursos e leituras sobre a(s) realidade(s).</li> <li>Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentar possibilidades expressivas dos materiais.</li> <li>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas expressões plásticas.</li> </ul>

**Figura 3:** Domínios das Artes Visuais inseridas no projeto Rabisco-me (fonte própria).

Considerando o enquadramento teórico e os documentos normativos para as escolas portuguesas, o projeto Rabisco-me, com os objetivos já enunciados, efetiva-se em contexto formal de sala de aula de Português, em articulação interdisciplinar com a Educação Artística – Artes Visuais, e com recurso ao *Caderno Escritas & Rabiscos*, produzido para o efeito, e disponibilizado aos alunos e à professora-aplicadora.

Num primeiro momento, a professora-aplicadora receberá formação sobre o quadro teórico, o propósito do projeto e o *modus operandi* em sala de aula. De seguida, pretende-se que a professora analise e planifique a


aplicação do estudo, inserindo-o na sua prática pedagógica tão naturalmente quanto possível.

Pretende-se que, de forma sequencial e durante um período concentrado, os alunos desenvolvam raciocínio sobre o processo de escrita, progridam nas suas competências de escrita e de autorregulação e autoeficácia.

Posteriormente, procede-se à aplicação do projeto em sala de aula com recurso ao *Caderno Escritas & Rabiscos* que, para além de contemplar os exercícios específicos de escrita, adequados ao ano de escolaridade dos participantes, assume um discurso positivo, incentivador, valoriza a conquista, a descoberta e o esforço, não esquecendo os exercícios sobre as emoções e a sensação de autoeficácia. Por último, apresentar-se-ão os resultados obtidos.

A título exemplificativo apresentam-se dois momentos do percurso de desenvolvimento da escrita e da autoeficácia.

O Ciente, que interage com o aluno como um amigo, é o locutor afetivo e impulsor da ação de escrita e de reflexão. O seu discurso é de extrema relevância para a promoção da positividade e de toda a instrução de escrita.



Eu, que sou Ciente, adoro palavras, frases, textos e livros... e tudo!

De que palavras gostas? Pensa em três palavras giras e positivas.

Escreve-as.

Palavra 1 \_\_\_\_\_

Palavra 2 \_\_\_\_\_

Palavra 3 \_\_\_\_\_


Agora, diz por que razão gostas da Palavra 2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 4:** Exercício do *Caderno Escritas & Rabiscos* Língua  
— Autorregulação — Opinião

Um outro aspeto relevante a desenvolver nos participantes é a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia e por isso há momentos de sistematização e de insistência nesses conceitos, tais como o que se apresenta.



És mesmo bom nisto!!!!!! Tens **FEPO**.  
O que é FEPO? Eu explico. Repara, é **F**oco – **E**sforço – **P**rática – **O**lhão  
Tu és um palavrador com.pe.ten.tí.ssi.mo!  
1. Tens **FOCO** – analisas as palavras e os textos com concentração e não te distraís.  
2. **ESFORÇAS-TE** por fazer o teu melhor e sempre melhor.  
3. Tens muita **PRÁTICA**. Anos a virar palavras, analisar, consertar, experimentar.  
4. Tens **OLHÃO**, és perspicaz, prestas atenção quando escreves, quando arranjas as palavras e todos os teus escritos.

**Figura 5:** Sistematização do *Caderno Escritas & Rabiscos*

— promoção da autoeficácia

Considerando o modelo SRSD, esta sistematização (Figura 5), em determinado momento do percurso didático, corresponde à etapa da memorização. Etapa esta que assume um cariz utilitário e funcional, na medida em que as crianças são convidadas, através deste acrónimo, a fixar esta informação apelativa e relevante para otimizar a sua atitude aquando do ato de escrever e, eventualmente, noutras circunstâncias académicas ou pessoais. Os participantes, tendencialmente, compreenderão que ter «FEPO — Foco, Esforço, Prática e Olhão» é útil e positivo, pois obterão os seus melhores resultados dependendo do uso destas competências.

Ainda a título exemplificativo, e uma vez que o projeto promove a interdisciplinaridade entre Português e as Artes Visuais, apresenta-se também o seguinte exercício.



Observa com atenção a obra de arte da autoria do pintor Vincent Van Gogh, as cores, as linhas... o que sentes...



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night/>

Escreve o que vês da esquerda para a direita.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

E agora, escreve o que vês de cima para baixo.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

Sabes, o título desta tela é *A Noite Estrelada*. Concordas com o título atribuído? \_\_\_\_\_ Apresenta duas razões para expressares a tua opinião.

Razão 1 \_\_\_\_\_

Razão 2 \_\_\_\_\_

Agora, escreve um pequeno texto de opinião, cumprindo a ordem das informações que te dou.

- a) Nome do artista plástico
- b) Nome da obra
- c) Descreve o que vês por ordem (esquerda-direita e cima-baixo)
- d) Dá a tua opinião sobre a obra de Van Gogh.

---

---

---

---

---

---



Depois de escreveres o texto, imagina que és aluno de Van Gogh, és um aprendiz, e que trabalhas no ateliê dele. Desenha e pinta uma obra de arte com o título *Noite Mágica* Podes escolher as cores que preferires, mas tens de escolher um pequeno traço semelhante ao teu mestre.

E agora partilha com a turma a tua obra de arte com o título *Noite mágica*.

**Figura 6:** Exercício articulado Arte e Opinião,  
do *Caderno Escritas & Rabiscos*

Esta sequência de exercícios articula a Educação Artística com o Português. A estratégia utilizada tinha por objetivo conduzir o aluno a uma planificação e textualização de opinião com base na observação crítica da obra. Pretendeu-se promover o pensamento crítico das crianças bem como a sensibilidade estética.

O questionário inicial visa desenvolver a atenção e a análise de um produto artístico para que as respostas, num primeiro momento, possam funcionar como conhecimento prévio a constar na planificação e, posteriormente, na textualização.

O Ciente, o locutor do caderno, conduz o aluno à reflexão de que a produção de textos escritos exige pensamento prévio e planificação onde se organizam ideias para que o texto seja mais fácil de redigir e com maior qualidade.

Um outro aspeto importante é a preocupação com o léxico bem como com a sua promoção. Esta sequência de exercícios aplica 15 vocábulos da área de conhecimento das artes visuais em particular da pintura. São os termos que se encontram sublinhados. Deseja-se que na produção textual a criança consiga ativar também esse vocabulário.

Igualmente relevante é a liberdade criativa que se pretende dar à criança e o estímulo fornecido para o efeito foi o título. Ao escolher-se a *Noite Mágica*, pretende-se que a criança possa criar formas, cores ou sequências artísticas com traços mais realistas ou mais abstratos. Importa não condicionar o pensamento criativo das crianças.

Por último, a atividade que se propõe é a partilha com a turma para que a criança promova também a sua competência comunicativa, a sua expressão oral, bem como o à-vontade para falar para um público, e, em simultâneo, a sua autoestima e a sua autonomia.

Importa refletir sobre a forma como este percurso didático, a leitura e análise da obra de arte conduzem à prática textual escrita. A autora considera que o percurso didático é um

conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto. (Jorge, 2019, p. 61).



Neste âmbito, a competência a promover com o percurso didático é a compreensão e produção de gêneros de textos diversos. No percurso, revela-se pertinente a análise da estrutura textual, que, genericamente, é flexível, e o desenvolvimento da competência metalinguística e da competência comunicativa.

Por sua vez, o modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), de Harris *et al.* (2008), também é um exemplo de percurso didático com recurso a dispositivos ponderados e adequados. No modelo, a primeira etapa é considerada como muito relevante — desenvolver e ativar conhecimento — na medida em que funciona como uma ativação de conhecimento, vocabulário e pensamento para se efetivar posteriormente na produção. O questionário orienta a leitura e assume o papel da segunda fase, a discussão, onde a criança, apoiada pelo professor, descobre outras ideias. Depois, o exercício de planificação com os tópicos ordenados corresponde à terceira etapa do modelo, a do modelar, na medida em que estrutura e prepara o pensamento da criança para a produção textual que decorrerá de forma mais ou menos autónoma, pois o percurso foi de descoberta progressiva e construtora de raciocínio, ou seja, concretiza-se a última fase do modelo SRSD. A fase do apoio e a mediação do professor dependerão das dificuldades e facilidades dos alunos e das suas solicitações.

Após a aplicação, o *corpus* será analisado qualitativamente, considerando parâmetros relacionados com a extensão textual, o vocabulário, semanticamente positivo e negativo, a articulação do texto com a ilustração; expressões reveladoras de *mindset* fixo e ou de crescimento, entre outros.

Em jeito de projeção de resultados, entende-se que a escrita, enquanto competência que se adquire em contexto formal, pode ser trabalhada de forma mais apelativa e articulada com a arte e revelar-se uma ferramenta promotora de bem-estar e de autorregulação emocional. A escrita, desde o seu esboço (rabisco), pode fluir e influir o sujeito quanto às suas cognições e emoções.

O projeto Rabisco-me admite duas formas de implementação, a informal e a formal. Em contexto informal, crê-se que o *Caderno Escritas & Rabiscos* pode ser adquirido pelas famílias e utilizado como atividade lúdica e de interação entre os seus diferentes membros. Pode também ser adotado para *workshops*/oficinas de escrita criativa em que, paulatinamente, podem

ser feitos os exercícios, intercalando-os com outras atividades. No contexto formal, sugere-se a utilização do Caderno no 3.º ano do Ensino Básico, na disciplina de Português em articulação com a disciplina de Expressão Artística — Artes Visuais.

### Considerações finais

À luz do enquadramento teórico que se apresenta, crê-se que o projeto Rabisco-me será uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores, no sentido de explorar não só outras estratégias, outros percursos didáticos como as suas potencialidades. Será também relevante para os participantes no estudo, na medida em que, implicitamente, desenvolverão competências emocionais a par das competências cognitivas. Explicitamente, os rabiscos, aquando da produção textual e da resolução dos exercícios linguísticos e/ou artísticos, consciencializarão os alunos das estratégias para promoção do domínio da escrita e de técnicas de produção artística.

A acessibilidade da linguagem (utilizada pelo Ciente, o locutor do caderno) e a relação empática que se pretende construir entre a criança e o conhecimento são aspetos que permitirão, quer em contexto formal como informal, seguir percursos autonomamente. Pretende-se, efetivamente, criar na criança conforto e satisfação perante o conhecimento e perante a descoberta de capacidades, onde escrever pode ser prazeroso apesar de trabalhoso.

Considera-se que com o projeto Rabisco-me o limar de arestas na construção do *self* será uma realidade no sentido de cada vez mais e paulatinamente, se otimizar a personalidade em botão.

### Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25 -37. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501-4>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century.

- Educational Psychology Review*, 33, 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Camacho, A.; Alves, R.; Ferreira, P.; Correia, N.; Daniel, J. (2022). The Impact of Combining SRSD Instruction with a Brief Growth Mindset Intervention on Sixth Graders' Writing Motivation and Performance. *Contemporary Educational Psychology*. 102127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102127>
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. (2012). Desempenho acadêmico e auto-conceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 461-470.
- Coelho, D. T. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia* (2.ª Ed.). Areal Editores.
- DGE/MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Dweck, C. (2018). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.
- Ferreira, P., Alves, R., & Barbeiro, L. (2021a). A inteligência, a determinação e a produção escrita (pp.376-388). B. Silva, et al. *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 376-388. Universidade do Minho.
- Ferreira, P., Barbeiro, L., & Alves, R. (2021b). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?. *Indagatio Didactica*, 13(2), 25-42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091>.
- Galbraith, D., & Baaijen, V. M. (2018) The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257. <https://doi:10.1080/00461520.2018.1505515>
- Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. *Atas do 13.º ENAPP*. 59–70.APP.
- Martens, P., Martens, R., Doyle, M. H., Loomis, J., Fuhrman, L., Stout, R., & Soper, E. (2018). Painting Writing, Writing Painting: Thinking, Seeing, and Problem Solving Through Story. *Reading Teacher*, 71(6), 669–679. <https://doi.org/10.1002/trtr.166>
- Martins et al. (Coord.). (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. DGE.

- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- Özbay, M., & Dasöz, T. (2016). Self-regulated learning and writing. *Atatürk University Journal of Turkish Studies Institute (TAED), 56*, 1441-1458. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/45098/563619>
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 445–493). Climepsi Editores.
- Silva, M., Camacho, A., & Alves, R. A. (2021). Adaptação Portuguesa da Escala Fontes de Autoeficácia na Escrita. *Psychologica, 64*(1), 141-161. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_64-1\\_7](https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_7)
- Zimmerman, B. J. (2000). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive. Career Path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 51–69).

# O RISCO DE SOBREVIVER AO RISCO — UMA LEITURA SOBRE A RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS E JOVENS MULTIDESAFIADOS A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA

*Maria João Sousa Santos*

ESECS, Politécnico de Leiria, CI&DEI – PL, CIEC, Universidade do Minho

**Resumo:** Os fatores de risco envolvem características pessoais, contextuais e da relação entre elas, influenciando o desenvolvimento humano. O seu impacto desenvolvimental resulta da transformação dos acontecimentos em resultados positivos e/ou negativos, constituindo-se fator de adaptação ou de vulnerabilidade dos indivíduos. Deste modo, interessa perceber como determinados contextos e situações de risco se revelam potenciadores de um certo tipo de desenvolvimento e que características desenvolvimentais lhe estão subjacentes. Neste texto procura-se refletir sobre três pontos: 1) revisão dos conceitos de risco; 2) revisão do conceito de resiliência e o seu papel como fator protetor; e 3) mobilização de recursos, individuais e contextuais que promovam o desenvolvimento de competências emocionais que gerem a resiliência.

**Palavras-chave:** desenvolvimento; risco; resiliência.

## **Introdução**

A reflexão que aqui se apresenta visa discutir se a existência de um conjunto de características desenvolvimentais, ou seja, se a existência de um conjunto de recursos internos, como competências pessoais e sociais, bem

como, de recursos externos, que envolvem a família e a comunidade, atuam como fatores protetores em situações de risco, mesmo de risco cumulativo; e de que forma essas características influenciam os níveis de resiliência e atuam em conjunto para a promoção de um desenvolvimento saudável.

Estudos realizados no âmbito da neurociência confirmam que as atribuições negativas e a baixa autoestima constituem fatores de risco potenciais, uma vez que fomentam, no indivíduo, o desenho interior e exterior de crenças e comportamentos desadequados, que se revelam prejudiciais no confronto e superação de circunstâncias adversas. Assim, importa perceber de que forma os fatores de risco individual, como a prevalência de comportamentos cuja natureza deixa transparecer lacunas nas capacidades sociais e de empatia, bem como, os fatores de risco social como cuidadores negligentes ou a pobreza, potencializam trajetórias de desenvolvimento mais patológicas. E entender de que forma o desenvolvimento de recursos individuais e sociais, alocados em estratégias de significação positiva dos acontecimentos, transformam essas trajetórias de vida. Partimos da ideia de que as ligações do cérebro das crianças estão dependentes dos seus cuidadores que criam inicialmente o seu nicho desenvolvimental. Não sendo a criança responsável pelo seu sistema de ligação inicial, contudo, à medida que cresce, ela pode transformar o seu próprio nicho e esta escolha depende da sua capacidade de resistência e de significação dos acontecimentos que vão alterar as suas ações futuras. Como proprietários de um cérebro que faz previsões e prepara as nossas ações usando as nossas experiências do passado, é muito importante aprender novas ideias, pois o que aprendemos hoje prepara o nosso cérebro para prever de modo diferente amanhã. Sempre que se muda uma experiência modifica-se uma previsão futura. Este é um trabalho da educação.

No âmbito da sistematização conceptual que a seguir se apresenta, abordaremos, inicialmente, o conceito de risco e o seu papel na definição de uma trajetória de vida. De seguida, explica-se como o efeito desse risco pode ser minorado pela capacidade de resiliência do sujeito envolvido. Terminamos com a abordagem da capacidade de mobilização de recursos, individuais e contextuais, que promovam o desenvolvimento de competências emocionais potenciadoras da resiliência e da promoção de um desenvolvimento saudável.

## Conceito de risco

Neste artigo, centraremos o nosso olhar exclusivamente no conceito de crianças e jovens em risco, não considerando, portanto, o de crianças e jovens em perigo. A opção pelo risco resulta do facto de este parecer ser mais seletivo e preciso do que o conceito de perigo. Segundo Gonçalves *et al* (2005 como citado em Calheiros *et al*, 2019, p. 25), «a literatura atual tende a privilegiar o risco por considerar que ele representa uma dimensão mais abrangente, englobando simultaneamente o indivíduo e um conjunto de fatores situacionais que podem igualmente desencadear o comportamento violento». Opção esta feita em detrimento do conceito de perigo que, no caso da legislação portuguesa, obriga a uma intervenção reparadora da situação de perigo e, no caso do risco, a uma intervenção preventiva associada à avaliação dos fatores de risco e de proteção. Esta ideia de risco permite aos técnicos uma intervenção em situações nas quais as crianças e os jovens, ainda, não sofreram nenhuma lesão, mas vivem em ambientes de risco existindo uma grande probabilidade de virem a ser vítimas de abuso. Esta metodologia permite aos técnicos decidir sobre a necessidade ou não de uma intervenção.

É importante referir que o conceito de risco aparece, em termos conceptuais, intimamente ligado ao desenvolvimento e associado aos défices e omissões na satisfação das necessidades básicas das crianças e dos jovens nos seus vários contextos de desenvolvimento que prejudicam o seu bem-estar.

O conceito de risco não envolve só o sujeito, mas reveste-se de múltiplos significados e conotações sociais, consoante os diversos contextos em que se processa a perceção, as emoções e dos sentimentos de cada um (Calheiros *et al.*, 2019).

Apesar da multiplicidade de concepções, todos os conceitos têm em comum a distinção entre possibilidade e realidade. A incerteza surge como um dos requisitos do risco, pois nada em si mesmo é um risco, envolvendo a avaliação do significado emocional do risco. Esta ideia, da distinção entre realidade e possibilidade, obriga a que na definição de risco seja equacionada a forma como o indivíduo o avalia, se de forma positiva ou negativa. Se o indivíduo o significa como uma possibilidade de aprendizagem, que potencia

o desenvolvimento, ou se, pelo contrário, o vê como uma impossibilidade de significação na construção do seu desenvolvimento. A literatura tem vindo a encontrar consenso na ideia de que não é o risco em si que potencia a perturbação do desenvolvimento, mas a sua significação e o tempo da exposição à adversidade.

Nesta ordem de ideias, são determinantes para o surgimento das dificuldades a acumulação de fatores de risco, o tipo de acontecimento, o momento em que se dão e como são significados pelo indivíduo, bem como a vulnerabilidade intrínseca ao mesmo (Freitas *et al.*, 2021). Assim, «é o efeito da combinação destes fatores de risco que torna maior ou menor a probabilidade de ocorrência de comportamentos indesejados» (Calheiros *et al.*, 2019, pp. 24–25).

De todos os aspetos potenciadores da vulnerabilidade face ao risco, a sua acumulação foi, sem dúvida, a mais associada ao surgimento de problemas comportamentais, emocionais, cognitivos e fisiológicos, com impacto no desenvolvimento (Simões, 2014).

Outra ideia relevante é a de que o efeito do fator de risco sobre o indivíduo está dependente da sua significação. Apesar da multidimensionalidade dos construtos envolvidos na construção de histórias de vida e das dificuldades em mudar circuitos geracionais de circunstâncias de vida, cada vez mais os estudos, muito em especial os longitudinais, têm demonstrado existências de sujeitos que, na sua avaliação emocional de pertença, se distanciam dos circuitos de disfuncionalidade e se aproximam de novas identidades com um valor emocional associado a essa pertença (Person, 2016), definindo um novo significado para essas circunstâncias adversas.

Fica então a questão: o que têm estes indivíduos de diferente? Porque atribuem significações diferentes e demonstram maior resistência a circunstâncias adversas?

Para fazer face ao risco, são necessários fatores protetores e vamos, neste artigo, centrarmo-nos na resiliência. A escolha resulta do facto de sabermos que os indivíduos resilientes têm outras características como um bom autocontrolo e uma boa autoeficácia. São também mais tolerantes e empáticos e esta capacidade de resistência envolve elementos individuais e contextuais. Assim, a resiliência constitui-se como uma competência fundamental, sendo um fator formado por elementos que são inerentes ao



indivíduo (neurobiológicos e comportamentais) e contextuais (familiares, relacionais, comunitários, culturais ou sociais). A resiliência, enquanto fator de proteção, tem a função de modificação ou de melhoria da resposta do indivíduo perante o *stress* ou a adversidade e a de potencializar, em vez do problema ou desajuste, a solução e a resposta positiva. Portanto, o conceito de risco está intimamente relacionado com o de resiliência.

## **Resiliência**

A resiliência é um conceito complexo, dinâmico e multissistêmico. Envolve o indivíduo em desenvolvimento e o seu ecossistema, numa relação permanente, podendo ser definida como a capacidade de adaptação positiva da pessoa, apesar dos desafios e/ou ameaças ao seu adequado funcionamento ou desenvolvimento. É importante referir que este conceito é multideterminado, mas depende, fundamentalmente, do processo de aprendizagem, existindo a necessidade de promover competências associadas à resiliência através de programas de desenvolvimento desta capacidade durante a infância. Consequentemente, emerge a relevância da implementação de programas da sua promoção em todos os contextos de educação e de formação de educadores.

A infância é uma fase privilegiada do desenvolvimento das estruturas neurológicas (circuitos neuronais), pois os pequenos cérebros humanos nascem ainda em construção (Barrett, 2022). Essa construção tem como causa aspetos genéticos e ambientais, sendo que este sistema ambiental não se restringe ao meio físico, mas também ao meio social dos cuidadores e de todas as pessoas com quem a criança se relaciona. Neste processo, a psicanálise e a neurociência vieram dar nova importância à experiência emocional, atribuindo, um papel estruturante corporal à experiência ou ao experimentado, ao ensaiado, à emoção, ao movimento, à comoção, ao ato de se mover e à sua significação (Pinto, 2022), como a gênese do desenvolvimento e do funcionamento humano. «Na gênese do desenvolvimento e do funcionamento humano está o corpo e o outro em ação, entrelaçados numa atribuição crescente de sentidos e significações através dos quais, o novo ser vai internalizando e mentalizando como sentimentos primordiais»

(Pinto, 2022, p.109). A falha na significação da experiência emocional ou a vivência de experiências reiteradas de negligência social impendem o sujeito de aceder aos conceitos de si e do mundo a partir dos sentidos e das significações, encerrando-se num processo de relação com o real e consigo mesmo, impeditivos do seu desenvolvimento cerebral (Pinto 2022; Damásio 2019; Barrett, 2022). «Algumas crianças têm a sorte de serem naturalmente resilientes aos efeitos da adversidade e da pobreza. Porém, em média, a adversidade e a pobreza são padecimentos dos quais os pequenos cérebros lutam por recuperar» (Barrett, 2022, p. 76). Assim, a pobreza, a violência, a doença, a pandemia, a malnutrição, os maus-tratos e outras ameaças expõem as crianças a contexto de adversidade que prejudicam o seu desenvolvimento, sendo a capacidade de resiliência um fator de proteção potenciador da capacidade de adaptação. Existe, então, uma relação entre competências sociais e emocionais e resiliência. As crianças com melhores capacidades de identificação de emoções e sentimentos em si e nos outros são mais resilientes e revelam uma melhor capacidade de resolução positiva de situações de risco.

Nesta linha de pensamento, importa apresentar a ideia de Ungar (2018). Este autor identificou sete princípios que ajudam a explicar a resiliência: «1) a resiliência é um processo; 2) ocorre em contexto de adversidade; 3) existem trocas entre sistemas quando a resiliência se verifica; 4) um sistema resiliente é dinâmico, complexo; 5) promove a conectividade; 6) resulta da aprendizagem e experiência e 7) envolve diversidade e participação» (Ungar, 2018, p. 7–11).

Assim, pode-se afirmar que a resiliência inclui a combinação de competências pessoais (inatas ou adquiridas) e sociais que permitem lidar com a adversidade e proteger o bem-estar de cada indivíduo, sendo o resultado da capacidade do sistema biopsicossocial de se relacionar com os recursos adversos e de manter um processo de adaptação positivo (Freitas *et al.*, 2021).

Importa referir, então, que para a promoção da resiliência na infância é essencial ter em consideração as características da criança e dos seus contextos. Consequentemente, é necessário salvaguardar condições que permitam à criança:

- fazer parte de uma família cuidadora e sensível;
- manter relações próximas, sentir segurança emocional e sentimento de pertença; ter cuidadores com competências de parentalidade adequadas;
- ter capacidade para se defender, motivação para a adaptação; ter competências de resolução de problemas, de planejamento e de funções executivas;
- demonstrar competências de autorregulação e regulação emocional;
- demonstrar autoeficácia, autoconceito positivo e autoestima;
- ter rotinas e rituais;
- envolver-se com a escola e manter relações funcionais com a comunidade (Freitas, *et.al*, 2021, p. 74).

Parece, portanto, ficar claro que existe uma relação entre competências sociais e emocionais e resiliência. As crianças com melhores capacidades de identificação de emoções e de sentimentos em si e nos outros são mais resilientes e revelam uma melhor capacidade de resolução positiva de situações de risco. Torna-se, então, urgente pensar como desenvolver programas que potencializem as aprendizagens socioemocionais como elemento-chave para o aumento do sucesso do indivíduo, da qualidade da sua relação com os outros e para a diminuição de comportamentos disruptivos.

### **Mobilização de recursos, individuais e contextuais promotores do desenvolvimento de competências emocionais que gerem a resiliência**

Os trabalhos de Anna Freud e Donald Winnicott (como citados em Strecht, 2012) tiveram uma importância fundamental para o estudo das respostas psicológicas das crianças e dos adolescentes perante situações de risco e de vulnerabilidade, permitindo perceber as estratégias de resistência e de defesa. As crianças e os adolescentes, pelas suas características desenvolvimentais, são mais plásticas, logo, mais capazes de se adaptarem, funcionando a educação como um potenciador do risco e da vulnerabilidade ou do desenvolvimento de características de resiliência.

Deste modo, é importante questionar se a existência de um conjunto de características desenvolvimentais, ou seja, de um conjunto de recursos internos, como competências pessoais e sociais e de autoestima, bem como dos recursos externos, que envolvem a família e a comunidade, atuam como fatores protetores em situações de risco, mesmo de risco cumulativo, e de que forma essas características influenciam os níveis de resiliência.

Segundo Coimbra de Matos (2011), o bebê humano nasce com uma capacidade de interpretar o que significam amor e a proteção e o que significam ódio e predação; quem é objeto de vinculação — humano protetor — e quem dever ser evitado — humano explorador. Acrescenta que, para o desenvolvimento, é, assim, fundamental o processo de identificação e a aprendizagem do processo de intemporização (espera/ resiliência/tolerância à frustração; autocontrole/ autoeficácia) (Matos, 2011).

Estas competências estão fortemente dependentes das experiências e da sua significação, que potenciam o desenvolvimento de circuitos neuronais, promovendo uma outra leitura do mundo e um desenvolvimento mais saudável ou mais patológico.

Nesta linha de pensamento, a educação deve potenciar a parte saudável dos indivíduos e não a valorização dos elementos traumáticos, pelo que, enquanto educadores, devemos emprestar a nossa capacidade de significação, de simbolização e de reparação dos atos criativos capazes de promover o desenvolvimento saudável (Strecht, 2012).

Das competências fundamentais acima referidas, importa começar por dar destaque ao autocontrole. Os circuitos do controlo resultam de uma articulação conjugada entre os lobos frontais e o sistema límbico. A título de exemplo, tomamos as questões da violência que «surge de um desequilíbrio entre os impulsos do sistema límbico e o autocontrole dos lobos frontais (...) no cérebro dos agressores impulsivos, os impulsos agressivos procedentes do sistema límbico são mais fortes que (...) o autocontrole exercido pelos lobos frontais» (Pinker, 2016, p. 772). Os estudos de Walter Mischel, na década de 1960, demonstraram que as crianças observadas que tinham maior capacidade de adiamento da gratificação, mais força de vontade, eram, uma década depois, adolescentes mais saudáveis. Quando observados em adultos, exibiam maior autoestima, melhor relação com os outros, maior capacidade de gerir o *stress*, menos sintomas de perturbação da personalidade, maior

escolaridade e mais rendimentos (Pinker, 2016, pp. 772–773). As crianças com pouco controle, ou seja, impulsivas, inquietas, negativistas, distraídas e emocionalmente instáveis, chegaram aos 21 anos com maior probabilidade de apresentar comportamentos disruptivos. Segundo Pinker (2016), o autocontrole é uma característica estável que diferencia as pessoas desde a infância precoce.

É importante referir que o autocontrole não é um processo de castração da individualidade, constituindo uma forma de organização e de controle dos impulsos violentos e não violentos. Pode ser reforçado ao longo da existência de um indivíduo, bem como variar de grau segundo a sociedade e a época.

O autocontrole, para não conduzir a uma exaustão do *eu*, deve ser um processo que resulta da aprendizagem dos limites impostos pela realidade e não por uma outra qualquer razão que diminua o sujeito na sua existência (Matos, 2011).

As crianças com baixo autocontrole dos impulsos têm dificuldade em aceitar e compreender regras e negam a sua responsabilidade pelos comportamentos disruptivos. Têm dificuldade em expressar sentimentos e são crianças e adolescentes tristes. Exibem uma enorme pobreza na sua vida psíquica (Strecht, 2012).

Outra das competências que atua como fator protetor em situações de risco é a capacidade de elaboração das experiências, que começam por ser sensações no bebé humano e que dependem da capacidade asseguradora dos cuidadores de transformar as angústias da criança em pensamentos.

O desencontro e a incapacidade de transformação das angústias (...) do bebé podem instalar processos de negligência ou de exclusão ou mesmo ódio que deixam o bebé/criança entregue a um aleatório ameaçador e potencialmente destrutivo. Neste sentido, a neurociência estudou o efeito que a negligência pode ter na arquitetura cerebral percebendo que a negligência externa conduz o indivíduo a uma poda acentuada de ligações neuronais e dendríticas (Pinto, 2022, p. 93–94).

Cabe sinalizar, no entanto, que ter cuidadores presentes, mas incapazes de conter os medos e as angústias da criança, não permite que estas desenvolvam estratégias de pensamento capazes de elaborar e compreender esses sentimentos.

A capacidade de pensar diminui,

até porque o desenvolvimento simbólico está também comprometido. Sem cadeia de afetos transformando símbolos, as crianças organizam-se sobretudo para respostas a pulsões básicas (...) indiferentes ao sofrimento para o qual se defenderam debaixo de uma crosta que não deixa doer, mas não abre ar para a ferida curar (...) outras transmitem-nos a sensação de enorme fragilidade e imprevisibilidade. Podemos vê-las variarem rapidamente de um estado emocional para outro, sem aparente desencadeante externo e incapazes de conseguirem organizar defesas que as contenham (Strecht, 2012, pp. 113-114).

A ansiedade é vivida com um sentimento impossível de conter e frequentemente conduz à ação violenta, destrutiva, tradutora de estados de uma fragilidade e pânico perante sentimentos não elaborados, não significados. Spitz (1982, como citado em Strecht, 2012) dá destaque à importância de um diálogo, «como troca de afetos, para que a criança adquira condições para desenvolver a capacidade de amar, tirar prazer do jogo, comunicar simbolicamente e fazer parte do todo cultural» (pp. 118–119). Neste sentido, percebemos que o desenvolvimento é construído por este diálogo, pela comunicação empática e afetiva entre pessoas envolvidas em processo de relação. Quando este diálogo partilhado falha, existe todo o potencial implicado nos riscos: 1) comportamentos agitados, agressivos ou dirigidos contra o próprio; 2) dificuldade na identificação; 3) comportamentos aditivos, a dependência como modo de. Neste contexto, a tendência antissocial tem, na sua base, uma experiência emocional que não deu sentido nem significou os medos e as angústias iniciais. Falamos de uma violência que viola o espaço psíquico e o respeito que ele merece, colocando o educando numa situação de uma enorme fragilidade.

Ainda, acerca da importância da educação, António Damásio (2017) esclarece que, na regulação da vida cultural, não devemos ter só em linha de conta as diferenças resultantes das culturas, mas também as indiferenças nos indivíduos que as constituem em termos de afeto e de temperamento. Refere que a solução razoável consiste num esforço civilizacional, graças à educação, das sociedades cooperarem entre si. No entanto, tem de ser prestada atenção

aos conflitos com origem no interior de cada indivíduo, entre os impulsos positivos e afetivos e os impulsos negativos, hétero e autodestrutivos.

Ainda sobre o sentir individual, António Damásio (2017) refere que as emoções negativas são instrumentos emocionais humanos, importantes para a proteção e a homeostasia. «Entre elas contam-se a tristeza e a mágoa, o pânico e o medo, e a repulsa. A zanga e a raiva são casos especiais. (...) Mesmo quando garantem uma vantagem, a zanga e a raiva tendem a ter um custo elevado, sobretudo quando se transformam em ira e fúria violenta» (Damásio, 2017, p. 302). Este autor explicita esta ideia, referindo que a forma de prevenir ou sanar os conflitos destrutivos passa pela promoção de comportamentos cooperativos e acrescenta que a demora nos processos de negociação está inserida na biologia dos afetos, do conhecimento, do raciocínio e da tomada de decisão.

Os seres humanos estão sempre dependentes da maquinaria dos afetos e das suas ligações com a razão. Damásio (2017) acrescenta também que é necessário, para se chegar a uma melhor condição humana, levar a cabo um projeto educativo de forma consistente, longa e abrangente, sobre educação para emoções e sentimentos.

Outra das competências fundamentais que geram resiliência é a capacidade de criar narrativas sobre os acontecimentos que permitam preservar uma boa autoestima e um bom autoconceito.

António Damásio (2020) refere que

as narrativas que criamos, os personagens e os acontecimentos dessas narrativas, as condições que desenvolvemos sobre esses personagens, as emoções que lhe atribuímos e as emoções que experienciamos ao observarmos os acontecimentos que se desenrolam não são de todo independentes do seu substrato orgânico. (...) Boa parte da nossa experiência mental (...) não se restringe aos objetos, aos personagens e às peripécias presentes nas narrativas que fluem na nossa mente. Boa parte inclui também a experiência do organismo, o que depende do estado da vida desse organismo, seja ela boa ou menos boa. A melhor forma de descrever as nossas experiências mentais é como experiência de «ser». (...) É a pessoa que empresta o seu sistema afetivo de forma a dar um semblante de vida às emoções dos personagens representados na história. (Damásio, 2020, pp. 230–231)

Assim, apesar de os riscos e a vulnerabilidade afetarem crianças provenientes de todos os estratos sociais, importa ter presente que o mais importante para o desenvolvimento de fatores protetores, como a resiliência, está no processo de educação, estando em causa a dinâmica relacional e a forma como ela permite à criança ou ao adolescente significar os acontecimentos.

### **Em jeito de resumo final**

Nesta reflexão, assinala-se a ideia de que o conceito de risco e a forma de o significar dependem do processo de educação, sendo esta perspetivada como um facilitador de novas experiências e de novas narrativas de significação dos acontecimentos. Consequentemente, a estratégia educativa deve ter por objetivo a promoção não só o conhecimento (experiência) sobre as coisas, mas também da construção da sua significação (emoção), funcionando como um elemento capaz de fomentar novas previsões de futuro, potenciando-se, assim, a possibilidade de novas trajetórias de vida. Neste processo de mudança ao longo da vida, é determinante dar destaque à ideia de que a mudança resulta da capacidade do cérebro de se modificar e adaptar em resposta às novas experiências (neuroplasticidade), permitindo ao sujeito a criação de uma nova significação, com novos circuitos neuronais, devolvendo o controlo sobre as suas ações, devolvendo ao sujeito a responsabilidade sobre os seus desejos e a capacidade de decidir o que fazer com o seu futuro. Somos, consequentemente, responsáveis pelo nosso comportamento bom e mau. Somos mais saudáveis se aceitamos esta responsabilidade e somos melhores educadores se ponderamos esta possibilidade.

### **Referências**

- Barrett, L. (2022). *7 lições e meia sobre o cérebro*. Círculo de Leitores.
- Barroso, Z. (2015). *Ser criança não deveria doer. Contribuições para uma tipologia de maus-tratos infantis, diagnosticados num hospital de Lisboa*. Edições Colibri.



- Calheiros, M., Magalhães, E., & Monteiro, L. (2019) (Org.). *Crianças em risco e perigo. Contextos de investigação*. Edições Sílabo.
- Damáσιο, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Círculo de Leitores.
- Damáσιο, A. (2020). *Sentir & saber – A caminho da consciência*. Círculo de Leitores.
- Freitas, E., Simões, C., Lebre, P., & Santos, A. (2021). Resiliência na infância: perspectivas atuais. *Revista de Psicologia e Educação On-line*, 4(1), 1-8.
- Orón Semper, J. V. (2019). *Neuropsicologia de las emociones*. Pirâmide.
- Person, H., (2016). *The life project: the extraordinary story of our ordinary lives*. Penguin.
- Pinker, S. (2016). *Os anjos bons da nossa natureza*. Relógio D'Água.
- Pinto, J. (2022). *Psicanálise e neurociência*. Climepsi editores.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e emoção – A função hermenêutica dos afetos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Simões, C., Matos, M., Melo, P. & Antunes, M. (2014). The impact of cumulative risk on adolescents: How it acts on different outcomes and which assets can moderate it. In M.T.S. Lones-cu & Cace (eds), *Proceedings of the second word Congress on Resilience – From person to society* (pp. 101–106). Medimond-International Proceeding.
- Strecht, P. (2012). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. Assírio e Alvim.
- Ungar, M. (2018). Syztemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4). <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>



# AQUI MUNDOS – UM PROJETO DE AUTONOMIA SUPERVISIONADA E INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA PARA CRIANÇAS OU JOVENS ESTRANGEIROS NÃO ACOMPANHADOS

*Ana João Santos*

InPulsar, Associação para o Desenvolvimento Comunitário de Leiria

*Carolina Cravo*

InPulsar, Associação para o Desenvolvimento Comunitário de Leiria

**Resumo:** O presente artigo apresenta o Aqui Mundos — um projeto de integração comunitária que tem como principal objetivo promover a integração e a autonomia de vida de crianças/jovens estrangeiros não acompanhados (C/JENA<sup>1</sup>) que entraram no espaço europeu sem família. O projeto surgiu no âmbito de um programa de recolocação específico desenhado pelos estados membros da União Europeia em resposta à pressão migratória e à sobrelotação dos campos de acolhimento de refugiados da Grécia. Por esse motivo, é também apresentado o modelo do referido programa de recolocação adotado por Portugal.

A implementação do Aqui Mundos é concretizada por uma equipa multidisciplinar, que atua através de uma intervenção profunda de acompanhamento e

---

<sup>1</sup> Os conceitos «criança», «adolescente», «jovem» e «menor» são complexos de precisar, ainda para mais quando o seu significado e respetivos limites de idade variam consoante as leis em vigor nos diferentes países. Tanto o programa internacional retratado no presente artigo, como a Lei Portuguesa de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) utilizam o termo «MENA» para designar os «Menores Estrangeiros não Acompanhados». No entanto, sendo um dos objetivos do projeto Aqui Mundos acompanhar pessoas que entram em território nacional antes de completarem os 18 anos até, no máximo, terem 25 anos, optámos por utilizar a sigla C/JENA para designar as crianças e os jovens em questão.

supervisão com foco na relação, e pela criação de uma rede que possibilite a construção e concretização dos planos de vida dos jovens em território nacional. Este texto parte do reconhecimento que uma intervenção baseada na promoção de relações de proximidade, que permitam o apaziguamento da dor e uma dinâmica afetiva e experiencial positiva, tem um potencial transformador e é um dos aspetos fundamentais para a plena autonomia destes jovens e para a sua integração efetiva.

**Palavras-chave:** C/JENA; autonomia; integração; refugiados.

## Contextualização

O número de pessoas forçadamente deslocadas<sup>2</sup> tem vindo a aumentar exponencialmente para recordes históricos. O relatório anual do ACNUR — Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados<sup>3</sup> revela que, no final de 2021, antes da guerra na Ucrânia, existiam mais de 89,3 milhões de pessoas forçadas a abandonar o seu país ou local de origem devido a situações de guerra, conflito, perseguição, violência, violação de direitos humanos, eventos climáticos extremos ou outras situações de perturbação da ordem pública — mais 8% do que em 2020 e mais do dobro de há dez anos (UNHCR, 2022a). Em 2022, a guerra na Ucrânia aumentou drasticamente este número. Desde fevereiro, mais de 6 milhões de pessoas fugiram daquele país. A par desta crise, durante os primeiros meses de 2022, também no Burkina Faso e em Mianmar se registou um aumento de deslocamentos forçados, tendo, até final de junho deste ano, sido ultrapassado o marco mundial de 100 milhões de deslocados forçados a abandonar o seu país ou local de origem.

De acordo com a plataforma de dados estatísticos do ACNUR<sup>4</sup>, 69% de todos os refugiados vêm de apenas cinco países: Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar (UNHCR, 2022b). Dos refugiados a nível mun-

---

<sup>2</sup> No presente artigo, os termos «pessoas forçadamente deslocadas» ou «deslocado forçado» referem-se às categorias: **deslocados internos, refugiados, requerentes de asilo, apátridas ou venezuelanos deslocados.**

<sup>3</sup> Tradução do original: UNHCR — *The United Nations High Commissioner for Refugees.*

<sup>4</sup> *Refugee Data Finder* disponível em <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>.

dial, 83% são acolhidos por países de baixo e médio rendimento, sendo que, na sua maioria, os países de acolhimento são vizinhos dos países de origem destes deslocados. Outro dado relevante é que, embora haja dificuldades no registo dos dados a nível mundial, devido à dispersão da informação e falta de indicadores disponíveis, estima-se que 41% das pessoas forçadamente deslocadas sejam crianças com menos de 18 anos, e que, entre 2018 e 2021, cerca 1,5 milhões dessas crianças terão nascido refugiadas.

As crianças são, pois, especialmente afetadas por estas deslocações, principalmente se as suas trajetórias se arrastarem por muitos anos e se forem menores estrangeiros não acompanhados (MENA). Segundo o Comité dos Direitos das Crianças, os MENA são crianças que foram separadas dos pais e outros familiares ou que não estão acompanhadas por um responsável ou tutor decretado por lei (UNCRC, 2005). Também a Lei do Asilo portuguesa assume uma definição concreta para os menores não acompanhados: «quaisquer pessoas nacionais de países terceiros ou apátridas com idade inferior a 18 anos que entrem em território nacional não acompanhadas por um adulto que, por força da lei ou do costume, se responsabilize por elas, enquanto não são efetivamente tomadas a cargo por essa pessoa, ou que tenham sido abandonados após a entrada em território nacional» (Lei n.º 27/2008, de 30 de junho da Assembleia da República, 2008).

De acordo com o gabinete europeu de estatística, o Eurostat, em 2021, cerca de 23 255 C/JENA pediram asilo na União Europeia — 93% eram do sexo masculino e 68% tinha 16 ou 17 anos, enquanto 23% tinha 14 ou 15 anos (Eurostat, 2022a). A nacionalidade mais numerosa foi a afegã (53% do total) devido à tomada do país pelos talibãs naquele ano (Eurostat, 2022b).

Em Portugal, que no cumprimento dos seus compromissos internacionais acolhe refugiados ao abrigo do mecanismo europeu de reinstalação e dos programas de recolocação, os pedidos de proteção internacional de C/JENA diferem dos pedidos dos outros requerentes, sobretudo no que diz respeito ao enquadramento legal e às medidas de acolhimento e de integração que têm de estar salvaguardadas. O acolhimento rege-se pela Lei do Asilo, pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e por orientações do ACNUR. Quando é formulado um pedido de proteção internacional espontâneo por um menor, nos postos de fronteira, é ao SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) que cabe receber o pedido e iniciar o procedi-

mento, comunicando-o de imediato ao ACNUR, ao Conselho Português para os Refugiados (CPR) e ainda ao Tribunal de Família e Menores competente, que desencadeia um processo de atribuição da tutela ou representação legal do menor não acompanhado, atribuída ao CPR.

A partir de 2020, adicionalmente a estes pedidos de proteção espontâneos de C/JENA, em resposta à pressão migratória e à sobrelocação dos campos de acolhimento de refugiados da Grécia, Portugal comprometeu-se em acolher e integrar 500 dos cerca de 5500 C/JENA naquele território, passando a integrar o grupo de países europeus com compromissos de recolocação europeus de base voluntária. Assim, posicionou-se como o terceiro país com o compromisso numericamente mais expressivo — «30% do total de compromissos dos países participantes no programa de acolher 1600 menores não acompanhados ou 9,7% do compromisso global dos países participantes no programa para a recolocação de 5145 pessoas» (Oliveira, 2022, p. 99). O programa, até final de 2021, teve uma execução de 40%, tendo sido recolocados 199 C/JENA. De acordo com um comunicado feito à Lusa, o gabinete da Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações afirmou que, até julho de 2022, no âmbito daquele programa, chegaram 263 crianças e jovens (MadreMedia / Lusa, 2022). O Relatório Estatístico do Asilo do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) faz um apanhado dos perfis dos primeiros 199 C/JENA que chegaram: 191 jovens do sexo masculino, 76% com menos de 18 anos, 63 provenientes do Afeganistão, 46 do Paquistão, 15 do Bangladesh, 12 da Síria, 12 do Egipto, 5 da República Democrática do Congo e os restantes de outras nacionalidades (Oliveira, 2022). Estes C/JENA apresentam níveis de escolaridade distintos, desde casos de analfabetismo, a casos de todos os ciclos básicos concluídos e alguns com o secundário. Devido à falta de documentação e certificação, não foi possível aferir o nível de escolaridade de grande parte destes jovens.

## **O Programa de Recolocação Voluntária de C/JENA**

Coordenado pela Comissão Europeia, que presta apoio financeiro e operacional à Grécia e aos Estados-membros participantes, o Programa de Recolocação Voluntária de C/JENA lançado pela Comissão Europeia,

em 2020, conta com o EASO (*European Asylum Support Office*), a OIM (Organização Internacional para as Migrações), o ACNUR e o UNICEF (*United Nations Children's Fund*) para dar apoio à sua execução.

Numa primeira fase, é feita uma avaliação aos C/JENA quanto ao seu interesse pela sua recolocação ao abrigo do programa, com o apoio de um tutor legal nomeado «para proteger o interesse superior da criança, assegurar o seu bem-estar geral e a sua representação jurídica, incluindo o consentimento final, no âmbito da iniciativa de recolocação da Grécia para outro estado-membro» (Oliveira, 2022, p. 74). Tendo em consideração as preferências das crianças e as limitações expressas pelos estados-membros, o EASO, em articulação com as autoridades gregas, assegura a correspondência entre os pedidos de recolocação e os compromissos assumidos. Em paralelo a esta ação, a OIM é responsável pelos preparativos pré-partida e pelas transferências para os locais de acolhimento.

Ao assumir o compromisso de receber 500 C/JENA, Portugal viu-se na obrigação de pensar e planear um sistema de acolhimento (recepção, integração e proteção) que salvaguardasse o superior interesse<sup>5</sup> destes jovens em situação de extrema vulnerabilidade. Neste sentido, foi desenhado por um grupo de trabalho multidisciplinar, coordenado pela então Ministra de Estado e da Presidência e implementado pela então Secretária de Estado para a Integração e as Migrações (através do ACM), um programa que contempla dois processos para acautelar a integral proteção de C/JENA:

- Processo Administrativo de Proteção Internacional, da competência do SEF;
- Processo Judicial de Promoção e Proteção, da competência do Tribunal—Juízos de Família e Menores.

É de ressaltar que os jovens não ficam automaticamente salvaguardados no âmbito do Sistema de Proteção Internacional, pois nem sempre as decisões de primeira instância a pedidos de proteção internacional são proferidas. As subidas das taxas de recusa dos pedidos de proteção internacional nos últimos três anos estarão relacionadas com o facto de muitos

---

<sup>5</sup> O primeiro princípio orientador da intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo plasmado no art.º 4.º da LPCJP.

dos C/JENA terem nacionalidades com baixas taxas de reconhecimento do estatuto de refugiado e de proteção subsidiária em Portugal. No entanto, a decisão sobre o primeiro processo não interfere nas vias adotadas através do sistema de promoção e proteção, pois «antes de serem requerentes de proteção internacional, estes recolocados são crianças e jovens cujos superiores interesses são a consideração primordial de toda a intervenção» (Oliveira, 2022, p. 176).

De acordo com o Relatório Estatístico do Asilo 2022, do Observatório para as Migrações, o referido grupo de trabalho abrangeu uma complexa rede de parcerias a nível político-estratégico, contando com a participação das seguintes áreas governativas/entidades para a implementação do projeto:

- Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social, através do Instituto da Segurança Social (ISS), da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e da Casa Pia de Lisboa (CPL), com responsabilidade em matéria da promoção e proteção de crianças e jovens em risco;
- Ministério da Administração Interna, através do SEF, com a responsabilidade na apreciação do pedido de proteção internacional e instrução dos processos de reagrupamento familiar;
- Ministério da Justiça, através da Procuradoria-Geral da República, da Rede Judiciária Europeia em Matéria Civil e Comercial e da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, responsável pela aplicação de medidas de promoção e proteção de menores e salvaguarda dos seus interesses;
- Ministério dos Negócios Estrangeiros, responsável por toda a dimensão das relações diplomáticas associadas a esta operação;
- Ministério da Educação, através da Direção Geral da Educação (DGE) e da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), para garantir o acesso à aprendizagem da língua e cultura portuguesa e à educação;
- Ministério da Saúde, através da Direção Geral de Saúde e das Autoridades Regionais de Saúde, para agilizar o acesso à saúde.



Ao nível de supervisão e acompanhamento, são os dirigentes e os técnicos do ISS, ACM, CPL e SCML, representados no Conselho de Supervisão e Acompanhamento (CSA), que são os corresponsáveis por conceber as linhas orientadoras do projeto e acompanhar a sua implementação, execução, monitorização e avaliação. Por fim, o nível operacional é composto por todas as equipas envolvidas na implementação, execução, monitorização e avaliação do projeto.

O modelo foi desenhado para ser desenvolvido em duas fases distintas:

— Numa primeira fase, no âmbito da LPCJP (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, com as alterações introduzidas pelas leis n.º 31/2003, de 22 de agosto, n.º 142/2015, de 8 de setembro, e n.º 23/2017, de 23 de maio), é aplicada uma medida cautelar de promoção e proteção de «acolhimento residencial». Este acolhimento é concretizado por Casas de Acolhimento Especializadas (CAE) e tem um carácter provisório (período de acolhimento previsível de três a seis meses), com a finalidade de «contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus Direitos», segundo consta no art.º 49.º.

Para operacionalizar esta primeira fase, o ISS abriu o convite à manifestação de interesse para a abertura de CAE que pudessem dar resposta à problemática específica subjacente a estes jovens. Neste sentido, foram abertas cinco CAE, tendo também sido integradas na rede de acolhimento algumas casas generalistas da SCML. Estes projetos foram financiados pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) a 75% e pelo ISS, através da celebração de protocolos que cobrem os remanescentes 25% do investimento, para um montante fixo (*lump sum*) no valor de 6000 euros por menor acolhido. Ao nível do acolhimento, até final de 2021, 95 jovens foram colocados em Lisboa, 52 em Castelo Branco, 27 em Braga e 17 na Nazaré.

Pretende-se que esta primeira fase de acolhimento represente um tempo de estabilização e asseguuração física e emocional. Para tal, é realizado pelas equipas técnicas das CAE um diagnóstico individualizado e um plano de intervenção que contempla as diversas dimensões da vida destes C/JENA. Os jovens são, na sua grande maioria, gradualmente integrados em projetos educativos adaptados, conforme contemplado num Ofício Circular do Ministério da Educação de 2020, em articulação com a DGE, DGEstE ou

a Agência Nacional para a Qualificação. A todos os jovens são garantidas aulas de Português como Língua Não Materna (PLNM), cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA) ou aulas de português com professores voluntários. Ao nível da saúde, todos são inscritos no Serviço Nacional de Saúde, com atribuição de número de utente, e cumprem o plano nacional de vacinação. De resto, é ainda competência das CAE acompanhar os C/JENA em todo o processo do pedido de proteção internacional; promover atividades de índole social, cultural, lúdica ou desportiva que contribuam para uma mais eficaz integração dos jovens na sua nova realidade; bem como orientar os jovens na inscrição nos vários serviços como as Finanças — com a obtenção do Número de Identificação Fiscal —, a Segurança Social — com obtenção do Número de Identificação de Segurança Social —, ou o Instituto de Emprego e Formação Profissional — caso pretendam trabalhar.

Após esta intervenção inicial, é feito um encaminhamento, também no âmbito da LPCJP, para respostas subsequentes que preveem a aplicação de medidas protetivas e que podem ser estendidas até aos 25 anos, a pedido dos C/JENA, desde que estes se mantenham em processos educativos. Neste sentido, estão previstas quatro respostas: acolhimento residencial em outra casa de acolhimento; integração em família de acolhimento; integração em apartamento de autonomia supervisionada; e integração em meio natural de vida, com plena autonomia de vida. De acordo com Oliveira (2022), a transferência para respostas subsequentes ocorre em diferentes velocidades, sendo que, no final de 2021, três jovens ficaram em acolhimento residencial em outra casa de acolhimento que não a original; um foi integrado em família de acolhimento; 12 foram para apartamentos de autonomia supervisionada; 22 ficaram com medida de autonomia de vida e 161 mantiveram-se no programa de acolhimento. De sublinhar que 42 jovens acabaram por abandonar o programa. O relatório o CSA identifica como possíveis motivações:

Condições de acolhimento; escassa informação sensível aos C/JENA; demora nos processos de proteção internacional e reagrupamento familiar; dificuldades no acesso à Educação e à Saúde; desajustamento entre as expectativas dos jovens e a realidade encontrada em Portugal, bem como as medidas já tomadas e as propostas de melhoria para mitigar / prevenir o fenómeno. Porém, identificam-se também alguns motivos cuja remoção

foge ao controle de Portugal e que estão especialmente relacionados com o interesse dos jovens por outros países. (NAIR/ACM, 2021, citado por Oliveira, 2022, p. 121).

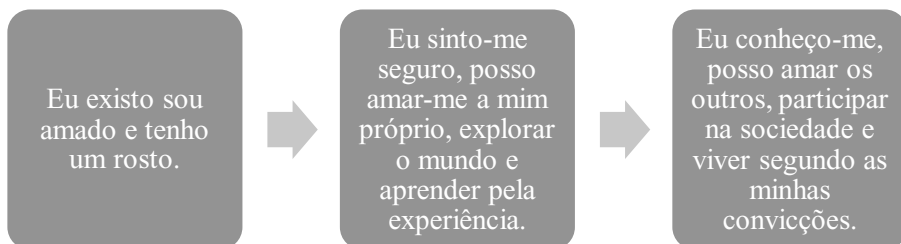
No presente artigo, referindo-se o projeto apresentado a um modelo de autonomia supervisionada, debruçamo-nos unicamente sobre essa resposta. No âmbito do referido modelo, são as equipas de integração comunitária (EIC) que asseguram os atos materiais de execução das medidas aplicadas e que garantem uma intervenção protetiva no âmbito do sistema de proteção e promoção, sendo a curadoria provisória transferida para as instituições que as enquadram. As EIC são «multidisciplinares, constituídas por profissionais com experiência nos domínios da capacitação das famílias e do desenvolvimento integral da criança ou do jovem» (art.º 15.º, DL n.º 12/2008). Atuam em estreita articulação com os técnicos gestores do processo das equipas de assessoria técnica ao tribunal da zona de residência dos C/JENA (entidade responsável pelo acompanhamento da execução da medida aplicada).

Em 2021, foram constituídas oito EIC na sequência do Aviso n.º 94/FAMI/2021, aberto pelo ACM, na sua qualidade de autoridade delegada do FAMI. As oito candidaturas foram aprovadas no valor global de 1 267 961,11€, a que corresponde uma comparticipação do FAMI de 950 970,83€ — 75% do investimento total elegível aprovado. O Aqui Mundos é um dos oito projetos nacionais aprovados.

## **O projeto Aqui Mundos**

Desenvolvido por uma EIC multidisciplinar com três elementos, o projeto tem como finalidade promover a integração e a autonomia de vida dos C/JENA. Quando falamos de crianças e jovens, a autonomia de vida revela-se como um processo fundamental no seu desenvolvimento, pois, como referem Cruz e Carvalho (2015), funda-se na ideia de autodeterminação pessoal, relacionando-se «com as noções de independência, liberdade, autossuficiência ou governo próprio, capacidade de um indivíduo assumir e gerir a tomada de decisões sobre a sua própria vida» (Costa *et al.*, 2015, p. 4). Enquanto «propriedade constitutiva da pessoa humana» (Schranm, 2005 citado por Regala, 2019) ou enquanto dimensão da sua personalidade,

a autonomia desenvolve-se numa dinâmica afetiva e experiencial que se pode resumir em três etapas essenciais:



Fonte: adaptado de Regala (2019, p. 24)

Tendo em conta a especificidade das experiências individuais dos C/JENA, não raras vezes caracterizadas por situações de violência, trauma, abandono, medo, depressão, separação, fuga ou até mesmo tráfico humano, o processo de integração e autonomia representa um grande desafio ao trabalho das equipas de intervenção.

Neste sentido, o projeto Aqui Mundos, concretizando os objetivos específicos da medida de apoio para a autonomia de vida,<sup>6</sup> foi desenhado por forma a se em três eixos de atuação que respondam a esse desafio: 1) a intervenção com os C/JENA; 2) a capacitação e supervisão da EIC; e 3) a gestão e comunicação do projeto.

1. No que diz respeito à intervenção com os C/JENA, o desenho das atividades seguiu os pressupostos teóricos do modelo RAISE (Estoura & Roberto, 2019), segundo o qual a intervenção deve estar assente em cinco pilares fundamentais: Proteção/Segurança; Vinculação; Identidade; Participação e Cidadania. O modelo, na sua génese, representa uma proposta de intervenção em contexto do acolhimento residencial de C/JENA em

<sup>6</sup> «a) Proporcionar ao jovem, considerando o seu perfil e contexto de vida, condições que lhe permitam viver por si só e adquirir progressivamente autonomia de vida através de um projecto integrado de educação e formação, tecnicamente orientado para a aquisição ou desenvolvimento das necessárias competências, capacidades e sentido de responsabilidade; b) Criar condições especiais de acesso dos jovens aos recursos de que necessitam para a sua autonomização, nomeadamente, formação pessoal, profissional e inserção na vida activa.» (art.º 30.º, Dec. Lei n.º 12/2008).

Portugal. No entanto, o paradigma que pauta o programa de recolocação de C/JENA vindos da Grécia pressupõe que as EIC atuem num *continuum* relativamente ao trabalho iniciado nas CAE, num processo sistémico e de grande proximidade. Esta proximidade é, de resto, a grande arma de que os técnicos dispõem para transformarem os padrões relacionais que geralmente estes jovens apresentam e ajudarem-nos a retomar o desenvolvimento interrompido. É por este motivo que cada C/JENA tem um gestor de caso designado a quem compete identificar recursos e facilitar serviços (Almeida, 2016, p. 33). O gestor de caso é uma figura central que se constitui como interlocutor privilegiado e uma referência para o jovem, assegurando o seu acompanhamento individualizado e a execução do plano de intervenção individual (PII), coordenando os diversos apoios formais e informais e mantendo organizado e atualizado o seu processo de intervenção.

Numa fase inicial da intervenção, a identificação e avaliação dos C/JENA é realizada em colaboração com as equipas de assessoria aos tribunais e com as CAE. Os jovens são integrados na medida quando são considerados aptos para a saída e para estabelecer um percurso com base num PII dinâmico que deverá ir sendo adaptado, revisto e avaliado de acordo com as necessidades e desenvolvimento de cada C/JENA. O acompanhamento é feito pelos gestores de caso através do aconselhamento e encaminhamento integrado ao nível de todas as dimensões da sua vida e do estabelecimento de relações de proximidade com orientação, apoio jurídico, acompanhamento a serviços e a prestação de informações sobre a sua condição de refugiados em Portugal, de modo a proporcionar um acolhimento digno, seguro e regenerador de esperança.

Os PII — instrumentos orientadores da intervenção — são elaborados em conjunto com os jovens, dando prioridade às suas expectativas, sonhos e projetos, e abrangem cinco áreas prioritárias: *educação/formação/emprego*; *saúde*; *gestão financeira*; *gestão doméstica*; e *pessoal*, que abrange as dimensões lúdica, desportiva, cultural e a sua situação legal. Na elaboração destes documentos, são delineados os objetivos a alcançar e as ações que permitirão atingi-los, tal como são identificados os seus responsáveis e os prazos de concretização. Dependendo do ritmo da evolução dos percursos de vida, os PII vão sendo avaliados e reestruturados de acordo com as mudanças alcançadas.

2. Quanto ao eixo da *capacitação e supervisão da EIC*, num primeiro momento foi realizada uma ação de capacitação inicial, com mentoria da EIC da SCML, do ACM e do ISS. No decorrer do projeto, tem sido implementada capacitação periódica em áreas como trauma, resiliência, intervenção com grupos de culturas distintas, boas práticas no acolhimento e integração, entre outras. A EIC tem supervisão externa quinzenal, orientada por uma psicóloga e investigadora doutorada em Psicologia Clínica e da Saúde, com vasta experiência no trabalho com crianças e jovens refugiados não acompanhados. Participa ainda num grupo de intervenção quinzenal *online*, com equipas com o mesmo âmbito de intervenção (autonomia supervisionada), de forma a haver partilha de práticas, procedimentos e experiências.

3. Relativamente ao eixo da *gestão e comunicação*, o projeto Aqui Mundos comprometeu-se a cumprir com um ciclo de tarefas não estático que permite ir ajustando a ação à medida que os desafios forem surgindo. Para conseguir efetivar as estratégias definidas e monitorizá-las, todas as partes interessadas são envolvidas através de reuniões de equipa, controlo dos custos, avaliação do cronograma, aplicação de questionários, registos diários, apresentação de resultados a parceiros, comunicação constante e efetiva com o grupo-alvo. Ao nível da comunicação, tratando-se de um modelo-piloto em Portugal, achou-se pertinente a partilha do processo de integração desde a saída do CAE, passando pela procura de uma habitação e acompanhamento de conquistas diárias. Desta forma, o Aqui Mundos divulga periodicamente vídeos de curta duração alusivos ao projeto e irá apresentar um filme-documentário, cuja realização está já em curso, onde é feito o acompanhamento transversal do processo de integração e de conquista de autonomia por parte dos jovens. No final do projeto, prevê-se a realização de um seminário de apresentação e devolução de resultados.

### **Considerações finais**

Os C/JENA são, entre os grupos de pessoas requerentes de proteção internacional, o mais vulnerável, com mais fragilidades e que apresenta um risco acrescido no seu percurso migratório. Enfrentam situações de grande adversidade e um grande sofrimento psíquico, tendo em conta as

experiências traumáticas vivenciadas, as perdas, separações e abusos (emocionais, físicos e sexuais) que o seu processo migratório pode ter implicado. A transição para a vida autónoma acarreta, para estes jovens, deixar o modo de acolhimento anterior que envolvia a proteção institucional. Os menores, quando atingem a maioridade, vivem frequentemente esta transição como uma etapa complexa onde surgem sentimentos de insegurança e desamparo (Valle & Bravo, 2013). A sobrevivência sem o suporte das instituições e serviços que anteriormente os protegiam pode significar ficarem em risco de exclusão social. O processo de autonomia e transição para a vida adulta pode conduzir a situações de isolamento, desemprego e de marginalização, pois tende a ser comprimido e acelerado. De forma a prevenir estes insucessos, torna-se fundamental a intervenção de profissionais que acompanhem a saída do acolhimento residencial, em vários aspetos, nomeadamente emocional, de forma a possibilitar que os jovens sejam protagonistas na sua vida com conhecimentos, competências e autodeterminação para tal.

Anderson, Skar e Jensen (2021) sublinham a importância de aspetos interrelacionais e contextuais para o sucesso da integração de C/JENA, nomeadamente o sentimento de segurança e de pertença a uma comunidade, o sentirem-se amados e cuidados e conseguirem ser independentes. A EIC do Aqui Mundos procura proporcionar essa segurança, promovendo uma intervenção de grande proximidade, fundada na relação estabelecida entre os jovens e os gestores de caso.

## Referências

- Almeida, H. N. (2016). Gestão de caso e mediação social: abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em serviço social. In H. Almeida, C. Albuquerque & C. Santos (Eds.), *Serviço Social: Mutações e Desafios Atuais* (pp. 15–63) Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em [https://doi.org/10.14195/978-989-26-0769-6\\_1](https://doi.org/10.14195/978-989-26-0769-6_1)
- Andersson, E. S., Skar, A. M., Jensen, T. K. (2021). Unaccompanied refugee minors and resettlement: Turning points towards integration. *European Journal of Social Psychology*. 51. 572-584. Disponível em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Unaccompanied\_Refugee\_Minors\_and\_Resettlement\_Turn.pdf

- Costa, A., Tomás, C., Edson, L., Cruz, H., Rodrigues, L., Malheiro, M., Carvalho, M. J. L. de, & Serafim, G. (2015). *Autonomia — Desafios práticos no acolhimento de jovens em instituição*. In M. J. L. de Carvalho, H. Cruz, & A. Salgueiro (Eds.), Fundação Calouste Gulbenkian – PG Desenvolvimento Humano; Oficina de S. José – Braga (Gulbenkian). Disponível em [https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Brochura-Autonomia-Final-28\\_05.pdf](https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Brochura-Autonomia-Final-28_05.pdf)
- Decreto-Lei n.º 12/2008, de 17 de janeiro do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República n.º 12/2008, Série I. Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34455875>
- Eurostat. (2022a). *Asylum applicants considered to be unaccompanied minors — annual data*. Disponível em <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00194/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2022b). *Asylum 2021: asylum decisions and unaccompanied minors*. Products Eurostat News. Disponível em <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220504-1>
- Lei n.º 27/2008, de 30 de junho da Assembleia da República, Diário da República n.º 124/2008, Série I (2008). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/27-2008-456263>
- MadreMedia / Lusa. (2022, July 13). *Instituição de Bragança espera há quase um ano por refugiados «esquecidos» na Grécia*. Disponível em <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/instituicao-de-braganca-espera-ha-quase-um-ano-por-refugiados-esquecidos-na-grecia>
- Oliveira, C. R. de. (2022). *Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal — Relatório Estatístico do Asilo 2022*. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/1489887/Relat%C3%B3rio+Asilo+2022+OM.pdf/eba0bc61-c084-4407-b1c5-092229144248>
- Regala, M. J. (2019). *Autonomia em Acolhimento Residencial*. In D. S. Rosa (Ed.), Cadernos Técnicos da Santa Casa da Misericórdia - Autonomia (Centro Editorial, Vols. 1–2, pp. 18–25). SCML.
- Valle, J. F. e Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257.
- UNCRC. (2005). *General Comment No. 6 On the Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin*. Crc/Gc/2005/6, 6(CRC/GC/2005/6). Disponível em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/cdc-comentariogeral6.pdf>



UNHCR. (2022a). *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. UNHCR Global Trends. Disponível em <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>

UNHCR. (2022b). *Refugee Data Finder*. Disponível em <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>



# AS VISITAS GUIADAS A MUSEUS E GALERIAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

*José Vicente*  
ESECS, Politécnico de Leiria

**Resumo:** A arte manifesta-se através de diferentes expressões, mas a sua meta final é dar a conhecer, mostrar, ensinar, ajudar, aprender e transformar. A arte aproxima as pessoas, aumenta a sua reflexão crítica e modifica-as, tornando-as mais atentas, curiosas, livres e flexíveis na forma como se permitem sentir e reconhecer emoções. A problemática dos jovens em risco é uma realidade complexa e as suas consequências podem ser diversas, levando a que muitas dessas crianças e jovens necessitem de ser acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Os principais objetivos que conduzem este trabalho são: a) perceber de que forma um grupo de jovens em risco sinalizado pela CPCJ valoriza a visitas guiadas a uma galeria de arte; b) saber quais as atividades que lhe são propostas realizar pelos artistas que conduzem os jovens durante a visitas guiadas; e c) perceber de que forma a galeria de arte está aberta a estas iniciativas e as entende como forma de favorecer o desenvolvimento, o equilíbrio e a formação integral dos jovens. Como técnicas de recolha de dados, recorreremos às entrevistas em profundidade e à análise documental. Para o tratamento dos dados recolhidos foi privilegiado a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

**Palavras-chave:** jovens em risco; galeria de arte; visitas guiadas; atividades artísticas.

## **Introdução**

Este trabalho aborda um conjunto de atividades empreendidas por uma galeria de arte com um grupo de jovens em risco, sinalizados e acompanhados pela CPCJ.

As CPCJ são instituições oficiais não judiciárias, com autonomia funcional, que visam promover os direitos das crianças e dos jovens, prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

No atual contexto da sociedade portuguesa, tem havido um aumento de sinalizações de jovens em risco. Nesse sentido, tem sido necessário desenvolver novos projetos de intervenção social com a finalidade de garantir proteção e condições dignas de vida a estes jovens.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicia-se com uma discussão teórica sobre a arte, a partir de diferentes conceitos, como ferramenta educativa, refletindo em torno da problemática das crianças e jovens em risco, considerando as diversas conceções e características que as envolvem. De seguida, dão-se a conhecer as iniciativas promovidas por uma galeria de arte junto de um grupo de jovens identificados pela CPCJ. A promoção destas atividades tem como objetivo ajudar estes jovens a vivenciar experiências positivas e a melhorar o seu funcionamento psicossocial. Todas as dimensões de análise exploradas neste trabalho estão ancoradas nas teorias humanistas e compreensivas, na medida em que a pesquisa se centrou em compreender se as ações/atividades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento harmonioso dos jovens em risco e para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

De seguida, apresenta-se a abordagem metodológica do trabalho empírico: os objetivos de investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação. Por fim, faz-se uma análise conclusiva e reflexiva sobre a temática em estudo, aportando a discussão na participação social, no trabalho colaborativo e na responsabilidade social coletiva como meio de melhorar a integração social e familiar dos jovens em risco.

De referir que, por motivos de proteção de dados, segurança e sigilo absoluto, preservou-se o anonimato, da galeria de arte, dos seus profissio-

nais e da CPCJ. Para os jovens participarem nas visitas à galeria de arte, as famílias, tutores ou pessoas significativas deram o seu consentimento. Todos os documentos usados na análise documental estavam guardados no acervo da galeria, especificamente, desenhos e fichas de avaliação das atividades que continham apenas a idade dos jovens, garantindo assim total anonimato dos mesmos.

## **Enquadramento Teórico**

### *Arte, educação e intervenção social*

Ao longo dos séculos, a arte tem sido considerada uma das principais formas de garantir a interação, as relações interpessoais e socioculturais dos povos. A arte vence barreiras geográficas, aproxima as pessoas, aumenta a sua reflexão crítica e modifica-as, tornando-as mais atentas, curiosas, livres e flexíveis na forma como se permitem sentir e reconhecer emoções.

Os artistas/criadores dão vida às obras de arte, colocam-nas à disposição do público, tornando-as de todos e para todos. Este processo dinâmico é um contributo para embelezar a vida em sociedade, passando a mensagem de forma implícita ou explícita para transmitir sentimentos e emoções. As representações artísticas desafiam a capacidade do entendimento lógico, mas a sua coerência constitui-se num apelo ao desenvolvimento emocional e permanente desafio aos padrões instituídos.

A arte transfigura o mundo, dota-o de sentido e beleza, tornando-o, assim, passível de ser vivido, «aparece como uma fada encantadora que redime, cura, e transforma reflexões horríveis sobre o terror e o absurdo da existência em representações com as quais os homens podem viver. A arte é essencialmente a afirmação, a bênção e a deificação da existência.» (Botton, 2008, p. 4).

As obras de arte são produções simbólicas que

representam e expressam os valores culturais enraizados e defendidos por uma determinada comunidade. Envolvem elementos simbólicos e pautam-se por construções também simbólicas, na medida em que são realizadas

a partir da realidade concreta representada por símbolos e são dotadas de valores a manter e a exteriorizar. (Barroso, 2007, p. 82).

Nesse sentido, as expressões artísticas, quando nos envolvem, têm a possibilidade de mudar o tempo, de retomar o passado e trazer para o presente o que estava congelado, invisível, alienado da possibilidade de nos olhar, inquietar e movimentar.

Nesse ato artístico, no qual se produz uma espécie de confronto de imagens, o artista põe-se em cena no espaço público real, aproxima-se do outro, estabelece com ele uma relação de alteridade e faz uma proposição para que ele encene. No espaço lúdico de encenar uma história (e produzir imagens), entram em jogo a realidade e a ficção, o verdadeiro e o inventado, o que nos faz pensar numa possibilidade de reconfiguração de figuras de si e do mundo, (...) fixando modos de sentir e pensar (Alvim, 2020, p. 34).

A conexão com a arte é um processo de comunicação, que necessita da existência de três interlocutores, os artistas, a obra de arte e os espectadores. A funcionalidade da ação concebida por este triplo processo de comunicação permite às partes decodificarem e refletirem sobre os padrões conceituais da estética, do movimento artístico e de novas possibilidades criativas. A noção de «arte de participação tem por objetivo encurtar a distância entre criador e espectador. Na participação ativa o espectador vê-se induzido à manipulação e exploração do objeto artístico ou do seu espaço» (Plaza, 2003, p. 9).

Assim, o espectador tende, por mais incrédulo ou desconhecedor das diversas formas de arte, a ver-se ele próprio imbuído numa essência criadora que o leva a olhar, analisar e tentar perceber a finalidade da obra de arte. «A comunicação da arte significa o processo que articula a produção da arte pelos artistas e a recepção de arte pelo público, através da tradução de um conhecimento artístico especializado para a linguagem do conhecimento comum, compreensível por diferentes de públicos artísticos» (Andrade, 2017, p. 344).

Na interligação com o público, a arte emana da sua essência uma constelação suprema de sentimentos, enaltecendo a transformação, a interrogação e a capacidade de pensar.

É por meio da arte que o ser humano consegue dividir as suas experiências e compartilhar sentimentos com todos aqueles que estiverem dispo-

níveis, dispostos e sintonizados. (...) É preciso estar aberto para receber e sentir o seu significado, que também será pessoal e íntimo. A construção dos significados relaciona-se com a essência de cada um e, portanto, será exclusiva de cada indivíduo que faz e recebe. (MRA, 2020).

A realidade artística absorve essas manifestações e provoca influências num processo que articula e joga com os envolvidos em momentos recheados de felicidade e de angústia, na medida em que a realidade social está em permanente transformação e a construção do homem moderno é feita de desafios artísticos, científicos, tecnológicos e sociais que o transportam para a incapacidade de parar para pensar, olhar em seu redor e apreciar o belo ou o feio.

A mais-valia das expressões artísticas no processo educativo e interventivo é a forma como se expõem vivências e acontecimentos do quotidiano sem menosprezar a liberdade de pensamento, a relação com a vida, a proximidade e as ligações com o próximo e a reflexão sobre o verdadeiro sentido da vida.

Educar pela arte traz benefícios profundos e de longo prazo, ajuda as crianças/jovens a alcançarem as diversas necessidades de aprendizagem e promove a diversidade cultural, que inclui resultados avançados da aprendizagem e na aquisição de novas habilidades, beneficiando as pessoas de todas as idades (UNESCO, 2020).

O Plano Nacional das Artes, instituído em fevereiro de 2019, numa parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, propõe-se estender às diversas escolas projetos artísticos e educação artística, de forma que a arte e a cultura possam conviver e existir no palco escolar, correspondendo ao sonho profundo de «cruzar a arte e a vida» (Plano Nacional das Artes, 2019).

A educação, em geral, «tende a salientar a socialização, nomeadamente a integração de todas as crianças, e é de grande importância que a arte ajude a conhecer esta influência e dê relevo à realidade pessoal de modo que a dialética seja mais equilibrada» (Vale, 2016,p. 23).

A educação artística visa o desenvolvimento harmonioso da personalidade de um indivíduo, ou seja, «é uma educação que abrange as vertentes afetiva, biológica, cognitiva, motora e social da personalidade, de uma forma harmoniosa, o que significa que dá importância a todas estas vertentes, sem dar preferência a nenhuma em particular» (Ribeiro, 2012, p. 5).

São várias as perspectivas sobre o «reconhecimento do valor educativo da arte, dos estudos realizados constata-se uma discussão intensa sobre a validade das artes plásticas/expressão plástica como área do saber, ou como meio para a construção de conhecimento noutros domínios» (Santos *et al.*, 2015, p. 15).

Desta forma, estaremos criando as bases para que no futuro se desenvolva um pensamento claro, criativo e mais compreensivo. «Lamentavelmente, a educação tradicional tem estimulado mais o raciocínio lógico, o que vem contribuindo para o desinteresse das crianças e jovens para com o conteúdo escolar» (Araújo *et al.*, 2020, p. 52).

A arte é considerada como integradora e eficiente no desenvolvimento de competências, sendo elas cognitivas, sociais, produtivas e pessoais. Assim, as artes podem ser um instrumento social a utilizar com os mais diversos públicos, inclusive com as comunidades consideradas em situações mais desfavorecidas (Moreira, 2016).

As novas práticas pedagógicas associadas à inclusão das técnicas artísticas são debatidas por diversos educadores, revelando que há uma necessidade cada vez maior de encontrar ferramentas para dotar crianças e jovens de inteligência emocional, autonomia e consciência para um desenvolvimento holístico centrado nas suas potencialidades e bem integrado no seu meio envolvente. Desta forma, poderemos prevenir processos de difícil integração social (Oliveira, 2021, p. 25).

A problemática dos jovens em risco de exclusão social é uma realidade complexa que pode englobar diversas situações sociais que vulnerabilizam os processos de socialização dos mesmos. Muitos destes jovens, devido à falta de condições sociofamiliares, são acompanhados pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, resposta social que tem por finalidade diagnosticar, intervir, monitorizar e avaliar o seu contexto social, relacional e familiar com o objetivo de prevenir e colmatar danos psicossociais, proporcionar-lhes condições de vida dignas e garantir o seu desenvolvimento global, evitando a exclusão social.

A exclusão social está intrinsecamente ligada à falta de oportunidades, às desigualdades sociais, à incapacidade de acesso a recursos ou bens de primeira linha, à vulnerabilidade e à discriminação. Adicionalmente, é também um estado de privação de funcionalidades relevantes. Entenda-se por



funcionalidades as várias possibilidades de um indivíduo ser, estar ou fazer, sem as quais se encontra, total ou parcialmente, limitado na participação da sociedade e da vida cultural e comunitária (Pina, 2011).

Quando se fala em jovens em risco, pensa-se em situações de violência, de abandono, de negligência, de exploração, de abuso e de maus-tratos de que podem ser alvo em contexto familiar. Cabem também aqui condutas desviantes como a toxicodependência, o alcoolismo, a criminalidade e a delinquência juvenil (Núcleo Distrital de Braga da Rede Europeia Anti-Pobreza, 2004).

A definição do conceito de «risco» está associada aos défices e omissões na satisfação de necessidades, quer sejam de natureza física (alimentação, abrigo, segurança, saúde e higiene) ou de socioemocional (interação, afeto, atenção, estimulação, contacto, aceitação entre outras).

Partindo destes pressupostos, pode considerar-se em risco a criança ou jovem que, pelas suas características biológicas e/ou da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva (Reis, 2009, p. 124).

Atualmente, para minimizar o impacto negativo na vida das crianças e jovens em risco, a comunidade em geral e as instituições de apoio na área da infância e juventude procuram articular sinergias e criar novos modelos de intervenção social.

Fazer visitas guiadas a museus, galerias de arte ou outros locais onde a arte é o principal fator de atração é uma forma de incentivar as crianças/jovens a apreciarem e conhecerem as diferentes expressões artísticas e de promover o pensamento crítico. Para Gonçalves (1976), as crianças/jovens devem observar obras de arte, assistir a concertos, ir ao cinema, visitar museus e, na impossibilidade de as levar aos espetáculos, museus ou galerias, deve-se mostrar-lhes imagens fotográficas de obras de arte ou gravações de diferentes estilos musicais. Desta maneira, a arte pode ser utilizada como ferramenta para a reabilitação psicossocial pela forma como promove um espaço para a cada um explorar o seu potencial criativo nessa constante busca de si mesmo (Tor, 2019).

## **Abordagem Metodológica**

Os principais objetivos que conduzem este trabalho são: a) perceber de que forma um grupo de jovens em risco sinalizado pela CPCJ valoriza a visitas guiadas a uma galeria de arte; b) saber quais as atividades que lhe são propostas pelos artistas que conduzem as visitas; c) perceber o quão a galeria está aberta a estas iniciativas e as entende como forma de favorecer o desenvolvimento, o equilíbrio e a formação integral dos jovens.

Para realizar esta investigação fizeram-se duas entrevistas em profundidade aos artistas plásticos que orientaram as visitas e uma entrevista em profundidade à representante da galeria onde decorreram as visitas guiadas. Para complementar a investigação, recorreu-se à pesquisa documental no acervo da galeria de modo a analisar desenhos e textos realizados pelos jovens no decorrer das visitas. As diferentes técnicas de recolha de dados complementam-se uma vez que, através dos documentos, imagens e outros registos visuais, se podem explorar ou aprofundar informações mais genéricas recolhidas nas entrevistas. A utilização de uma metodologia mista funciona como o uso de lentes bifocais, na medida em que se pode retirar o melhor das duas metodologias, alargando assim a perspetiva sobre a realidade em estudo, garantindo uma extração de dados mais ampla (Fonseca, 2008).

Deste modo, elegemos, em consonância com a estratégia indutiva, a metodologia qualitativa assente num estudo de caso pelas suas características específicas e articulação com os objetivos de investigação. Para o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental foi privilegiado a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

## **Apresentação e análise dos resultados**

Neste trabalho, o compromisso entre investigador e campo de ação foi fundamental para cumprir os objetivos do estudo e partilhar resultados coerentes entre a perceção da sociedade contemporânea sobre a educação pela arte e a realidade concreta que se operacionalizou em visitas guiadas a uma galeria de arte para perceber a função transformativa da arte a nível psicossocial e educativo.

Pelos dados recolhidos, os artistas que conduziram as visitas à galeria de arte referem que «os jovens se mostram muito interessados pela oportunidade de conhecer todas as técnicas utilizadas na execução das obras de arte e em ouvir as diferentes explicações sobre as mesmas. Acrescentam que, nos primeiros momentos, os jovens ficam muito silenciosos e introspetivos, por ser uma área que não dominam e não reconhecem do seu quotidiano».

Relativamente às atividades propostas durante as visitas guiadas, os artistas mencionam que «este é o momento em que os jovens se expressam e empenham na sua execução, seja através da imitação de pintar ou esculpir uma obra existente na galeria ou de criar algo novo, inspirados pelas obras vistas durante a visita» (Ent\_02).

No mesmo sentido, acrescentam que «no decorrer da explicação sobre as obras de arte expostas na galeria, os jovens fazem silêncio e ficam com vontade colocar questões. Essa curiosidade, vontade dos jovens para adquirir conhecimento é o momento em que os artistas aproveitam para potenciarem a sua motivação para aprender a gostar e compreender a arte, é uma estratégia de trabalhar o autoconhecimento».

Quando questionados sobre a abordagem/aproximação que têm com os jovens, os artistas entrevistados acharam pertinente dar-nos a conhecer algumas das mensagens que estes escreveram nas fichas de avaliação que realizaram no final das atividades. À pergunta «O que mais gostaste nesta visita de estudo?» De um conjunto de onze jovens, seis responderam da seguinte forma: «gostámos de ver as pinturas e as esculturas, mas o que mais gostámos foi de ouvir as explicações sobre as obras de arte e as atividades propostas pelos artistas que nos receberam na galeria!» (Excerto retirado das fichas de avaliação feitas pelos jovens no final das atividades).

Os artistas afirmam que «uma das principais atividades preferidas pelos jovens, é o desafio “descobre a figura”, pela possibilidade de poderem criar, inventar sem censura ou juízos de valor. Os desenhos que fazem mostram um certo conforto, confiança nas suas capacidades e pelas pessoas que não lhe toldam a liberdade criativa!» (Ent\_02).

Um dos artistas plásticos conta que «numa das visitas, os jovens tiveram a oportunidade de ver um quadro de José Luís Tinoco que retrata uma família sentada à mesa. Foi proposto a cada um dos jovens que fizessem uma reprodução livre daquela pintura! Pelos desenhos executados pelos

jovens constatei que apesar de terem famílias disfuncionais, que cada um reproduz a família ideal, que na sua vida não têm, mas têm na sua mente, assim como a esperança de um dia a terem!».

Através da análise feita às fichas de avaliação das atividades efetuadas durante as visitas guiadas, foi possível perceber que serem compreendidos, acarinhados e protegidos é um sonho que estes jovens querem viver no imediato. Vejamos uma pergunta aberta, colocada na ficha de avaliação das atividades: «Qual foi a parte da visita que te fez sentir mais livre?». Dos onze jovens que responderam à questão, nove escreveram «tocar nas obras de arte; ver as pinturas abstratas; desenhar sobre a obra de arte que mais gostei (...) foi bom ouvir e poder perguntar, fazer a atividade e no final refletir em conjunto no que fizemos (...) saber distinguir arte abstrata da arte realista (...) estar sentado no chão a ouvir música e a pintar.» (Excerto retirado das fichas de avaliação feitas pelos jovens no final das atividades).

Há, assim, um outro olhar sobre a educação, sobre a compaixão de si mesmos e sobre as suas interrogações — dentro da sua imaturidade, são inigualáveis, como todos os outros jovens. Um dos artistas plásticos refere que «essa ânsia impactante de se autoconhecerem é revelada quando se lhes propôs que fizessem um desenho abstrato e depois explicassem o que tinham feito. Ficaram muito espantados pela descrição que cada um fez dos seus desenhos! A capacidade de olhar para as obras de arte de forma diferente fê-los pensar e falar sobre os caminhos que querem trilhar na sua vida!» (Ent\_02).

Mais do que um feliz encontro entre as obras de arte e os artistas plásticos conhecedores das mesmas, os jovens, com as suas problemáticas, entusiasmam-se e multiplicam-se a desempenhar papéis que lhes pertencem, mas que, pelas suas trajetórias de vida não lhes são garantidos. Nesse desencontro com a vida *normal* de qualquer jovem da sua idade, há referências de si mesmo, do seu estado de ser, estar e sentir as falhas das famílias ou de pessoas significativas que lhes fazem transbordar os sentimentos e classificar como maus momentos vividos num contexto onde, inversamente, deveriam ter maior segurança.

Numa leitura mais concreta e crua desta dura realidade, são rotulados como jovens em risco, umas vezes para sua proteção, outras por preconceito. Esta dimensão da análise, que se traduz numa visão estereotipada sobre estes

jovens, faz com que a sua autoestima e amor-próprio se esvaziem. Os artistas plásticos que acompanham os jovens durante as visitas à galeria referem que é muito significativa a alteração do seu comportamento ao longo da visita:

À chegada estão tímidos, não respondem às primeiras questões e ouvem sem questionar nada (...) começam por dizer que acham a arte confusa, principalmente a arte abstrata (...) que a arte é para os ricos (...) ficam parados a escutar e a olhar (...) aos poucos a curiosidade vai aguçando e a dúvida por não entender o que a obra representa dá o mote para o diálogo, colocando muitas perguntas que se estendem até à hora de fazer as atividades propostas (...). No final das visitas sabem nomes dos artistas (...) agradecem os livros ou os *flyers*/convites das exposições e alguns dizem que vão começar a pintar para um dia poderem ser artistas famosos. A motivação, a interação e a participação que demonstram nessas visitas é tão gratificante que percebemos que a arte é uma arma poderosa para educar (Ent\_01/02).

A proprietária da galeria, apelidada, de agora em diante, de Galerista, assinala que estas parecerias e interações são muito saudáveis pela oportunidade de mostrar a estes jovens como a arte é fundamental na sua educação e especialmente para a vida.

Para a Galerista, as visitas são um trabalho articulado com objetivos a curto e longo prazo.

A ideia é transformar esses jovens em pessoas interessadas em ver ou fazer arte. É também para ajudá-los a redescobrirem o seu papel como cidadãos. Este é um trabalho que devia ser mantido entre todos os agentes culturais e todas as escolas (...) o gosto pela arte tem de ser adquirido desde criança/jovem para se manter ao longo da vida (Ent\_03).

Ainda na mesma linha de pensamento refere que «os jovens são muito curiosos, acham que arte é algo inatingível e perguntam sempre os preços das obras de arte» (Ent\_03).

Enquanto interlocutora da entidade dinamizadora deste projeto, a Galerista destaca que «a conexão entre a Galeria e a instituição que sinaliza e acompanha estes jovens é fundamental para o crescimento e desenvolvimento global dos mesmos e, simultaneamente, [é] um contributo para o desenvolvimento comunitário». Quando pensa em melhorar e ampliar este projeto a outras instituições locais, diz, com convicção que «se apenas um, de todos os jovens que participam nas visitas guiadas à galeria, aprender a

gostar de arte, ou pensar em tornar-se artista, pensá-la como futura profissão ou recorrer a ela como estratégia para modificar a sua vida, já cumprimos os objetivos da nossa missão» (Ent\_03).

A galeria é um espaço aberto para todos e onde todos podem usufruir e aprender. Muitos destes jovens passaram na vida por experiências traumáticas e estes momentos podem ser relaxantes e minimizar as dores internas que sentem. Por outro lado, neste contexto, sentem-se mais próximos das outras crianças com quem interagem diariamente na escola.

Nesse sentido, a Galerista acrescenta que

quanto mais as instituições de apoio social tornarem a vida dos seus utentes igual à de todos os outros, maior é o nível de integração social. Estamos muito ligados às escolas e uma das funções que pretendemos representar é ser um espaço educativo, onde se aprende através da arte. Qualquer forma de arte, sem excluir ou minimizar estilos artísticos, seja fotografia, vídeo, pintura, escultura, instalação e outros como teatro e dança. Nos últimos anos, temos feito protocolos com escolas, empresas e associações com quem desenvolvemos um trabalho colaborativo intenso para que a arte chegue a todos. O nosso espaço é muito amplo e pode albergar todos esses estilos artísticos sem que colidam entre si. Esse é um ensinamento das artes: todas coabitam no mesmo espaço, criando sinergias muito específicas e diferentes particularidades, mas sempre muito agregadoras. (Ent\_03)

Das entrevistas e da análise documental realizadas para este trabalho, foi possível recolher dados consistentes e concretos sobre a forma como estas visitas dão aos jovens uma nova visão sobre a arte. Mas a arte não transforma no imediato, é preciso replicar repetir, mostrar, dar a conhecer a sua existência e valorizar a criatividade num processo continuado que pode ser usado como método educativo.

A arte tem essa essência, a de ser uma expressão facilitadora para manter valores como a colaboração, a solidariedade e o companheirismo e colmatar a debilidade cognitiva, emocional e social dos jovens.

### A Galerista afirma que

quando os jovens nos vêm visitar, ficam sem pressa, os artistas que os acolhem disponibilizam tempo, fazem-nos parar para pensar na arte e simultaneamente em si! Quando acabam as visitas guiadas, perguntam sempre se podem voltar e quando o podem fazer, fica sempre um sabor a pouco que tentamos colmatar com outras atividades que desenvolvemos ao longo do ano. A atividade Arte na Rua, que fazemos duas vezes ao ano, nasceu a pensar em crianças e jovens em risco com vontade de as colocar lado a lado com outros que vivem uma vida sem grande agitação, essa participação colaborativa faz com que se sintam parte integrante de uma sociedade mais justa e inclusiva. (Ent\_03)

No final das atividades realizadas com estes jovens, a Galerista diz que é sempre feita uma avaliação e

todos se mostram encantados pelos trabalhos que fazem e ainda mais felizes por saberem que podem voltar para vê-los colocados numa exposição temporária. Esse é um projeto que estamos a preparar e queremos concretizar, o resultado poderá ser visto por todas as pessoas que visitarem a galeria. (Ent\_03)

### **Conclusão e análise reflexiva**

O presente trabalho aponta para a importância da arte como ferramenta de intervenção no processo de inclusão e reinserção de crianças e jovens em risco. Toda a análise possibilitou perceber o valor e o impacto de atividades e dinâmicas geradas na proximidade com as diferentes expressões artísticas. Os relatos dos artistas plásticos, que acompanham estes jovens durante as atividades no decorrer das visitas guiadas, corroboraram que a reconstrução do seu projeto de vida é tanto mais fortalecida quanto maior for a sua integração social e comunitária.

Nesse sentido, as artes ganham destaque pela dinâmica interativa, criativa e pela capacidade de ajudar os jovens a interpretar ideias, opiniões,

sentimentos e emoções que dificilmente teriam oportunidade de experienciar no tradicional percurso educativo.

Na mesma linha de raciocínio, o contributo das artes é entendido como um instrumento a ter em conta no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e relacionais dos jovens em risco. Responder às suas necessidades requer mais do que comunicação verbal, é uma visão holística dos seres humanos que se baseia nas artes expressivas e permite, através destes métodos, ajudar os indivíduos a expressarem sentimentos e ideias (Bucho, 2021).

Partindo do pressuposto de que os jovens vivem situações de risco, há necessidade de promover ações, capacitar pessoas e preparar todo o contexto em seu redor para minimizar o impacto do preconceito e as marcas negativas que têm inscritas na memória.

As pessoas que passam por experiências traumáticas vão abrindo um espaço interior para a frustração, a raiva, a angústia e um constante medo da rejeição. Para Ribeiro (2012, p. 5), «a eficácia do uso das artes, como forma de atenuar as emoções negativas que os jovens em risco tendem a apresentar, confere-lhes melhor equilíbrio emocional, que se refletirá no desenvolvimento da sua autoestima e no relacionamento com os outros».

Através das entrevistas feitas aos artistas plásticos e à Galerista, é possível concluir que a família recorrentemente aparece no discurso e nos desenhos dos jovens sempre que as atividades de grupo impelem à temática.

Apesar de todos os estudos mostrarem que as sinalizações feitas pelas entidades competentes resultam de condutas ou comportamentos negligentes da parte da família, ainda assim, estes jovens continuam a olhar para família como um grupo significativo de pessoas, de apoio, que tanto podem ser os pais biológicos, pais adotivos ou irmãos e assumem um papel muito importante, já que é ela que facilita o processo de aquisição de regras, normas, valores e condutas. (Silva, 2009, p. 25)

Por fim, concluímos que estas parcerias, entre as organizações locais que centram a sua atividade na promoção e divulgação das artes e as que sinalizam, acompanham e acolhem jovens em risco, favorecem a construção positiva da personalidade e da integração social das crianças e jovens em risco envolvidas.



## Referências

- Alvim, M. B. (2020). Arte e vida entre visibilidade e invisibilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro*, 72(1), pp. 25–39. DOI: 10.36482/1809-5267.ARB2020v72i2p.25-39
- Andrade, P. (2017). Comunicação da arte pela investigação aberta: sobre políticas culturais, património, gestão e receção da inovação na arte. *Comunicação e Sociedade-(CECS) da Universidade do Minho*, 31, pp. 343–359. [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.31\(2017\).2622](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.31(2017).2622)
- Araújo, G. C. (2021). Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. *Revista Humanidades*, 11(1), p. 23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498064330005>
- Araújo, M. V., et al (2020). *Arte de Educar : Formação Continuada em Educação Infantil*. UFPE. <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/83/91/244?inline=1>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Barroso, P. (2007). Arte e sociedade: comunicação como processo. *Actas dos ateliers do V.º Congresso Português de Sociologia-Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 79–86. [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR460e84135cce8\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR460e84135cce8_1.pdf)
- Botton, A. d. (1998/8/26). Desinteressada ou terapêutica, a definição de arte divide a história da filosofia: Para que serve a arte? *Folha de São Paulo*, 4.
- Bucho, A. J. (2021). *A arte na prática do serviço social: princípios, contribuições e transformação*. [Dissertação de mestrado]. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do ISCTE. Obtido de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/24171>
- Fonseca, J. R. S., (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. [V Congresso de Sociologia Portuguesa de Sociologia. Mundos Sociais.] <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós pais, professores e educadores*. Porto Editora
- Moreira, C. S. (2016). *Projeto educativo de prevenção e intervenção social num contexto escolar:(re)educAR-TE(me)*. [Tese de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão]. Instituto Superior de

- Serviço Social do Porto. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17729/1/C1%C3%A1ludia%20Solange%20Fernandes%20Moreira.pdf>
- MRA, M. d. (2020). A influência da arte na sociedade. *REVOLUÇÃO ARTESANAL*. <https://revolucaoartesanal.com.br/influencia-da-arte-na-sociedade/>
- Núcleo Distrital de Braga da Rede Europeia Anti-Pobreza. (2004). *Seminário «Crianças e Jovens em Risco: Que Problemáticas? Que Intervenção?»* Braga. <https://www.eapn.pt/ficheiro/93bb5e458db1b9083ae978976e493d80>
- Oliveira, C. M. (2021). *A Importância da Arte na Educação: um exemplo da implementação do Plano Nacional das Artes*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação e Intervenção Sociocomunitária]. Universidade Portucalense.
- Pina, C. O. (2011). *A Forma Urbana no fenómeno de Exclusão Social : Aplicação de análise sintáctica à Cidade do Porto*. [Tese de Mestrado em Engenharia Civil, Especialização em Planeamento]. Universidade do Porto. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/63469/1/000150019.pdf>
- Plano Nacional das Artes (PNA). (2019). *Plano Nacional das Artes – Uma estratégia, um manifesto 2019-2024*. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)
- Plaza, J. (2003). Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *Revista ARS*, pp. 09–29. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-53202003000200002>
- Reis, V. J. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)*. [Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica]. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11781/1/tese%20versao%20reformulada%20final2.pdf>
- Ribeiro, M. S. (2012). *Ateliê de arte com crianças de risco*. [Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Especialidade Em Educação pela Arte]. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://core.ac.uk/download/62689792.pdf>
- Santos, C., et al. (2015). «Colorir para agir»: educar pela arte, para a paz. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, pp. 14-20. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.04.171>
- Silva, S. C. (2009). *Famílias de risco, Crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. [Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças Jovens e Famílias]. Universidade do Minho. <https://core.ac.uk/download/pdf/55611696.pdf>

- Tor, J. M. (2019). The art used in attention of adolescents in vulnerable social situation and abusive drug consumption. *Drogas, Saúde & Contemporaneidade*, 18(1), pp. 151-161. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1021001/bis-v18n1-drogas-151-162.pdf>
- UNESCO. (25 de maio de 2020). *Semana Internacional da Educação Artística de 2020*. WWW.UNESCO.ORG: <https://pt.unesco.org/news/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>
- Vale, M. J. (2016 ). *Educar pela Arte Alunos com Necessidades Educativas Especiais Autismo — Um estudo de Caso em Artes Visuais*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, Universidade Católica] <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20918/1/Relat%3%b3rio%20de%20Atividade%20Profissional%20Maria%20Jorge%20Mendes%20Mor%3%a3o%20do%20Vale.pdf>



# A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS

*Leandra Cordeiro*

Docente na Escola Superior de Educação de Viseu,  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

*Esperança Jales Ribeiro*

Docente na Escola Superior de Educação de Viseu,  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

**Resumo:** Podemos compreender a Educação Musical, num sentido lato, não apenas como o ensino da música no âmbito do sistema educativo, mas também pela sua importância em contexto residencial. Podemos encará-la como a aprendizagem musical que crianças, jovens ou uma comunidade adquirem, dentro e fora da escola, através de diversos agentes de socialização, sejam eles a família, os amigos ou mesmo a frequência de instituições de acolhimento residencial, como por exemplo coros, tunas e bandas, com o intuito da integração, solidariedade e de vontade de mudança. É nosso objetivo compreender a música através das vozes dos participantes de uma banda; analisar se esta constitui um significativo fator de aprendizagem e uma oportunidade de desenvolvimento da cidadania usando a música como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial das crianças/jovens. Para tal, recorreu-se ao *focus group*, ou grupo de discussão, método de investigação social já consolidado, que assumiu a forma de uma discussão estruturada, envolvendo a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos oito alunos. Foi realizada uma entrevista semiestruturada ao professor e maestro da banda estudada. A técnica teve particular interesse na análise dos conteúdos que poderiam levantar opiniões divergentes ou que envolvessem respostas a questões complexas que precisassem de ser exploradas em maior detalhe. A análise do conteúdo permitiu evidenciar, na generalidade, uma compreensão adequada dos conceitos

por parte dos alunos. Da mesma forma, verificou-se que não foram identificadas diferenças significativas entre a percepção do professor e das crianças/jovens perante os conceitos e o impacto que a música tem no seu desenvolvimento pessoal, escolar e institucional. Da análise realizada, podemos concluir que a música é um fator gerador de inclusão, integração, de alívio do *stress* e da ansiedade, de relacionamento, de união, de convívio, de concentração, de fortalecimento dos laços familiares e, por isso, capaz de influenciar positivamente o futuro dos jovens. Contudo, constatou-se que a instituição analisada acolhe quarenta crianças, sendo que apenas dez integram a banda.

**Palavras-chave:** Música; acolhimento residencial; banda; integração.

## Introdução

A música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia que desencadeiam uma resposta emocional naqueles que a ouvem. A música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde o nascimento à morte (Hohmann & Weikart, 2004), ela é reflexo direto do ser humano, das sociedades, das culturas e até mesmo dos pensamentos filosóficos durante os séculos.

Aquilo que se propõe é compreender a Educação Musical, num sentido mais lato, não apenas como o ensino da música no âmbito do sistema educativo, mas também pela sua importância em contexto residencial. Encaramo-la como a aprendizagem musical que crianças, jovens ou uma comunidade adquirem, dentro e fora da escola, através de diversos agentes de socialização, sejam eles a família, os amigos ou mesmo a frequência, em instituições de acolhimento residencial, de, por exemplo, coros, tunas e bandas, com o intuito da integração, solidariedade e de vontade de mudança. Quando se decidiu ligar e pensar analiticamente um projeto musical num lar de infância e juventude, visou-se assumir este instrumento como privilegiado na intervenção socioemocional e comportamental nos jovens, numa ótica de prevenção e de promoção do seu bem-estar.

Em concreto, procurou compreender-se como é que uma banda em contexto de acolhimento residencial pode constituir um fator significativo de

aprendizagem, uma oportunidade de desenvolvimento da cidadania dos seus elementos, assumindo a música como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial das crianças/jovens.

### **Enquadramento conceptual**

A música, ao longo da história, sempre desempenhou um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspeto religioso, moral e social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania (Loureiro, 2011, cit. por Lima & Mello, 2013).

Para Lopes Graça, compositor citado por Cruz (2016), a educação e a cultura não eram indissociáveis, nem existiam separadas das outras artes, de políticas educativas e culturais e da sociedade em geral em todos os seus contextos específicos. Muito do que se escreveu sobre este tema vem enformado de interdisciplinaridade, da consciência de que a música existe e pode ser pensada em contextos variados e de que, por outro lado, a educação musical tem diversos campos de ação, existe e deve ser promovida em múltiplos contextos (Alves, 2016).

Na infância, a música é um importante aspeto, pelo facto de as crianças estarem tão abertas a ouvir e a fazer música e a moverem-se ao seu som. Ela torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. Desta forma, insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários (celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades como romarias ou procissões). Igualmente importante é o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (Hohmann & Weikart, 2004).

A educação musical é criação, expressão e comunicação e afeta a pessoa no seu todo, porque tem componentes emocionais, técnicas e intelectuais (Borras, 2001). As características especiais da educação musical ajudam as crianças a desenvolverem-se em todos os aspetos, nomeadamente: (i) exercita e desenvolve a capacidade de escutar; (ii) favorece o desenvolvimento da memória e a sensibilidade; (iii) potencia a capacidade de análise, de comparação e de relação; (iv) favorece positivamente a capacidade

criativa e imaginativa; (v) estimula e desenvolve a sensibilidade perante a mensagem da música; e (vi) desenvolve a capacidade de expressão e de comunicação ao promover a produção de mensagens elaboradas a partir do campo musical (Borras, 2001).

A aprendizagem da música tem uma potencialidade formativa importante, nomeadamente na dimensão cívica, social, cultural, artística, humana e até matemática dos instrumentistas, contribuindo para a educação, sobretudo, dos jovens músicos (Pinheiro, 2020). Na perspetiva da Academia de Música de Lisboa (2019), «as crianças que ouvem ou interagem com a música desde muito cedo aprendem a ler e a escrever com maior facilidade. Por isso, a música está a ser introduzida na educação das crianças em idades pré-escolares, devido à importância que representa no seu desenvolvimento intelectual, sensorial, auditivo, fala e motor».

Neste contexto, a música é uma ferramenta que capacita os indivíduos que a executam para um melhor relacionamento consigo próprios e com o contexto que os rodeia, ao mesmo tempo que este aparece na própria atividade musical como uma reprodução, um cenário semelhante, que permite desenvolver esse relacionamento entre sujeito/mundo/universo. Essa exterioridade e, paralelamente, a ideia de um englobamento reproduzido, acrescenta ainda à música uma dimensão de unicidade, coesão e impermeabilidade, permitindo tornar-se, então, palco e ferramenta de ação (Dias, 2013).

Por oposição ao ensino formal, que está presente nos conservatórios e em algumas escolas de música, as bandas utilizam um modelo de ensino não-formal (Craveiro, 2014). Sadie (1994, p. 71) explica que o termo banda se refere a um conjunto instrumental. Na sua forma mais livre, «banda» é usada para qualquer conjunto maior do que um grupo de música de câmara. A palavra pode ter origem no latim medieval *bandum* («estandarte»), a bandeira sob a qual marchavam os soldados. Essa origem parece refletir-se no seu uso para um grupo de músicos militares tocando metais, madeiras e percussão, que vão de alguns pífaros e tambores até uma banda militar de grande escala.

As bandas, à semelhança do que acontece com as bandas filarmónicas, com grande tradição em Portugal, têm um modelo de aprendizagem simples, facilitador de um ótimo desenvolvimento social (Pinheiro, 2020).

Para Pereira (2017), o ensino não-formal tem muitos benefícios, tais como: ambiente de trabalho favorável e de cooperação entre os professores;



meio favorável para a aquisição e melhoramento de novas competências; realização de diversas atividades lúdicas, integrando a família e a comunidade local; relação próxima entre professor e aluno; aumento do estímulo para tocar em conjunto; e o acesso gratuito ao ensino da música.

### **A importância da música em contexto de acolhimento residencial**

As crianças em risco de abandono têm frequentemente um frágil autoconceito e uma baixa autoestima, um elevado grau de medo e de ansiedade e ainda problemas com assertividade ou o controlo da raiva.

O domínio afetivo e emocional das crianças e jovens institucionalizados em Portugal parece constituir uma temática ainda em crescimento no que se refere ao desenvolvimento de estudos empíricos (Mota & Matos, 2010). À luz da teoria da vinculação, o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão, na medida em que implica o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental. A carência de uma base segura potencia um mecanismo de insegurança emocional que poderá conduzir a trajetórias desenvolvimentais desadaptativas (Grossmann & Grossmann, 2004). O último relatório CASA (2020) que caracteriza a situação de acolhimento de crianças e jovens em Portugal, anualmente, aponta para que 60% das crianças e jovens institucionalizados, nomeadamente entre os 12 e os 16 anos, apresenta sintomatologia clínica, em particular ansiedade e depressão, confirmando que tristeza, raiva e solidão são as emoções mais presentes.

Cermak, Curtin e Bandini (2010) mencionam que as instituições de acolhimento de crianças em risco são caracterizadas por diminuídas oportunidades de colo, de interação e de estimulação, o que afeta o seu desenvolvimento e crescimento emocional e físico. Estas crianças são sujeitas a ambientes de privação, observando-se falta de interações precoces com um cuidador preferencial. Desta forma, poderão apresentar comprometimento na regulação fisiológica, interação social, comunicação e na aprendizagem sobre o mundo. Juffer, Bakermans-Kranenburg e Van IJzendoorn (2008) referem que, só por si, as rotinas institucionais, os turnos múltiplos e frequente mudança de cuidadores, privam inevitavelmente as crianças de interações recíprocas com cuidadores estáveis.

Neste contexto, estas crianças e jovens podem sentir-se mais confortáveis com experiências musicais que lhes permitam interagir e exprimir não verbalmente o que sentem, mais do que em experiências terapêuticas que requerem a reflexão e o diálogo verbal sobre experiências vividas. Algumas delas consideram ainda que as experiências com instrumentos musicais são menos ameaçadoras do que as vocais (por exemplo, cantar, entoar), porque os instrumentos musicais permitem algum distanciamento do afeto (Isenberg, 1988). Segundo Bruscia (1987) através da improvisação podem externalizar-se impulsos, libertar energias, expressar ideias e sentimentos e dar forma às nossas imagens e fantasias. A música pode, assim, configurar um ato da expressão emocional que, literalmente, liberta as tensões emocionais do corpo. O envolvimento físico na produção dos sons permite os movimentos (p. ex., forte requer mais força física). Salas (1990) trabalhou com crianças institucionalizadas e salienta que o uso da música se mostrou eficaz na expressão de sentimentos e no aumento da autoestima. Os rapazes utilizaram a música para expressarem as suas emoções e necessidades, principalmente as emoções de ódio e medo e as saudades pelas mães.

## **Metodologia**

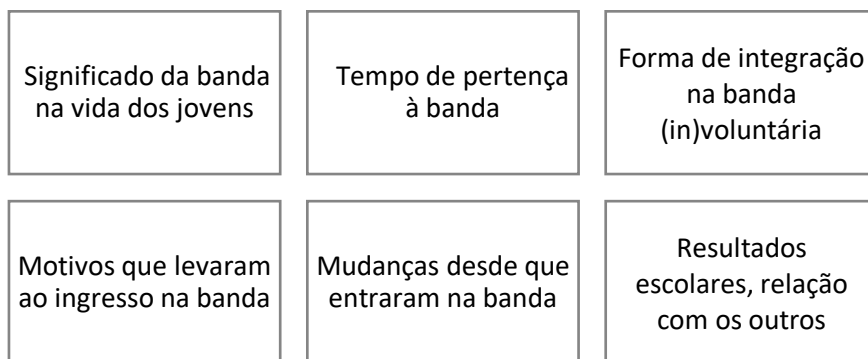
Realizou-se um estudo de cariz exploratório e de natureza qualitativa, com recurso a um *focus group*. *Focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação (Silva, Veloso & Keating, 2014). Krueger e Casey (2009) consideram os *focus group* particularmente adaptados ao estudo de grupos, sendo que aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

Neste estudo, no *focus group* participaram oito jovens residentes num Lar de Infância e Juventude (LIJ) do Norte do país que integram uma banda filarmónica promovida pela referida instituição. As crianças/adolescentes tinham idades compreendida entre os 12 e os 18 anos.

No *focus grupo* participou e esteve presente o maestro da banda, o que permitiu estabelecer uma ponte de confiança com o grupo. Foi recolhida informação junto do maestro, *a posteriori*, através de uma entrevista semiestruturada, construída para o efeito, registando-se manualmente as respostas.

O estudo teve como principais objetivos: (i) compreender o significado e a importância da música para jovens institucionalizados num LIJ; e (ii) analisar se a participação dos referidos jovens numa banda de música da própria instituição contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Para compreensão e tratamento dos dados, efetuou-se a análise de conteúdo categorial emergente do *focus group*, através de unidades de registo recolhidas a partir dos indutores de discussão apresentados na Figura 1.



**Figura 1:** Indutores de discussão.

## Apresentação e discussão dos resultados

Foi possível inferir que todos os elementos da banda (100%) a integravam voluntariamente e que a maioria (75%) se sentia muito motivada com o projeto. Os vários jovens partilham o gosto pela música e, alguns, o interesse em tocar um instrumento, mas foi o conceito de grupo (70%), aquele que consideram mais significativo com o projeto. Obviamente, é a adolescência o período em que o grupo de pares tem maior influência sobre os indivíduos. O grupo estabelece normas que especificam e determinam as formas de perceber, pensar e agir dos seus membros (Schaffer, 1994, cit.

por Simões, 2007), englobando também um sistema de reforços valorizados por estes (Claes, 1985, cit. por Simões, 2007). Segundo Lutte (1998, cit. por Simões, 2007), o grupo de pares, entre outras funções, cumpre a atribuição de um estatuto autónomo, de certa forma simbólico, que permite, aos jovens, a autodeterminação.

Quando questionados, concretamente, sobre o significado da banda, e no seguimento do que estava a ser exposto, 40% dos jovens admite o convívio como sendo a sua principal razão de pertença, valor dividido com a perspetiva de ter um futuro na música. No entanto, não deixa de ser importante salientar que 20% identifica maior capacidade de concentração como um resultado da sua participação na banda. Este paralelo entre a música e a exponenciação das funções cognitivas é confirmado por variados estudos (Grawitch *et al.*, 2003; Husain *et al.*, 2002; Isen *et al.*, 1992; Khan e Isen, 1993; Thompson *et al.*, 2001), ampliando a sua importância na educação das crianças/jovens.

Na partilha de experiências, permitida pelo *focus group*, foi sendo referido que «Durante as atuações sentam-se bem, sentem a responsabilidade das atuações. Quando vestem a farda são outros.» A farda significa «responsabilidade» e «a música é um alívio da pressão a que estão sujeitos».

Neste contexto, a análise dos dados permitiu evidenciar que a banda poderá ajudar a cumprir objetivos fundamentais para o desenvolvimento dos jovens que a integram, nomeadamente no que respeita ao sentimento de pertença, amizade, concentração e responsabilidade. Todas estas condicionantes assumem maior importância em contexto residencial, tendo em consideração um conjunto de limitações várias e de dificuldades acrescidas quando se pensa no desenvolvimento cognitivo e socioemocional destes jovens.

## Conclusão

Como é admitido ao longo do trabalho, fazendo referência a vários autores, a música pode proporcionar um ambiente mais seguro e acolhedor, assumindo-se assim como um elemento facilitador na expressão, quer seja motora ou emocional. No contexto de educação infantil, ela assume um papel fundamental, como é, aliás, assumido por Alves (2016), reforçando a

ideia que o ensino musical, quando trabalhado de forma prazerosa, desempenha uma função importante no desenvolvimento da criança, potenciando inúmeras competências. O mesmo autor admite que a criança ou o jovem que tenha a oportunidade de aprender música, para além de adquirir sensibilidade aos sons, pode crescer em diversos domínios como: concentração, coordenação motora, socialização, respeito por si e pelo próximo, disciplina e outras qualidades que contribuem na formação do indivíduo.

O presente estudo operacionaliza estas assunções e contribui com uma discussão em torno desta problemática, nomeadamente num contexto mais vulnerável, que é o da institucionalização. Assim, contribuiu para uma reflexão sobre como a música pode ser um fator preponderante na integração das crianças/jovens, mesmo em contextos peculiares, como é o de uma instituição de acolhimento residencial. A investigação realizada teve como base de análise apenas uma instituição, pelo que, e como é paradigma dos estudos qualitativos, os resultados obtidos são um ponto de partida para um pensamento analítico sobre uma problemática e não a sua generalização a outras realidades institucionais.

Da análise realizada, podemos concluir que a música é um fator gerador de inclusão, integração, de alívio do *stress* e da ansiedade, que promove o relacionamento, a união o convívio e a concentração, tendo sido possível constatar uma convergência de opiniões entre a perceção dos jovens e a do maestro relativamente ao impacto positivo que esta tem no desenvolvimento social e, concretamente, na vida institucional dos jovens.

## Referências

- Alves, R. (2016). A música na educação infantil, *Eventos pedagógicos*, 7 (3), 1293-1306.
- Ament, M., & Franco, P. (2017). A importância e os benefícios da educação musical na infância, *Educação, Batatais*, 7 (3), 103-113.
- Borras, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Marina Editores.
- Bruscia K. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Charles C Thomas Publishers.

- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 110(2), 238-246.
- Craveiro, A. R. C. (2014). *Relatório de Estágio — Ensino de Música no Conservatório e na Banda Filarmónica: Prática de Leitura*. [Dissertação de Mestrado em Ensino da Música]. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cruz, Cristina (2016). *Música, Educação e Cultura segundo Lopes Graça*. Alicerces: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Dias, M. (2013). *A música e a inserção social de jovens em risco*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- Grawitch, M.J., Munz, D.C., Elliott, E.K. and Mathis, A. (2003) Promoting Creativity in Temporary Problem-Solving Groups: The Effects of Positive Mood and Autonomy in Problem Definition on Idea-Generating Performance, *Group Dynamics*, 7(3), 200–13.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2004). Universality of human social attachment as an adaptive process. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges, & N. Sachser (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis*. The MIT Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Husain, G., Thompson, W. & Schellenberg, E. (2002). Effects of Musical Tempo and Mode on Arousal, Mood, and Spatial Abilities, *Music Perception* 2 (20), 51 – 171.
- Isenberg, M. T. (1988). Sociology. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 500 (1), 164–165.
- Isenberg-Grzeda, C. (1988). Music Therapy Assessment: A reflection of Professional Identity, *Journal of Music Therapy*, 25, p 156-169.
- Isen, A. M. (1999) Positive Affect in T. Dalgleish and M.J. Powers (eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*. Wiley.
- Isen, A.M., Niedenthal, P. and Cantor, N. (1992). An Influence of Positive Affect on Social Categorization, *Motivation and Emotion* 16(1), 65–78.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., et al.; van Ijzendoorn, M. H. (2008). Methods of the Video-Feedback Programs to Promote Positive Parenting Alone, with Sensitive Discipline, and with Representational Attachment Discussions. In

- F. Juffer, M. J. Bakermans-Kranenburg, *et al.*; M. H. van IJzendoorn (Eds.), *Promoting Positive Parenting. An Attachment-Based Intervention*. Psychology Press.
- Husain, G., Thompson, W.F. and Schellenberg, E.G. (2002) 'Effects of Musical Tempo and Mode on Arousal, Mood, and Spatial abilities', *Music Perception* 20(2), 151–71.
- Khan, B.E. e Isen, A.M. (1993). The Influence of Positive Affect on Variety-Seeking among Safe, Enjoyable Products, *Journal of Consumer Research* 20(2), 257–70.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Sage.
- Lima, C., & Mello, M. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem, *Ciência Atual*, 1, 97-106.
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação, *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 367-377.
- Pereira C., Teixeira J, Figueiredo P, Xavier J, & Castro S. (2011) Music and Emotions in the Brain: Familiarity Matters, *Plos One*, 6 (11), 27-41.
- Pereira, I. (2017). *Crescer... com as Bandas Filarmónicas*. [Dissertação de Mestrado em Ensino da Música]. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pereira, R. (2014). A Importância Histórica, Educativa e Cultural das Bandas Filarmónicas em Portugal. [Comunicação Oral] 2.º Congresso de Bandas Filarmónicas, Braga, Portugal.
- Pinheiro, Cristina (2020). *Importância das Bandas Filarmónicas no ensino da Música em Portugal: estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música]. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.
- Banhudo, S., Cabral, A., Macedo, D. (2021). *Relatório Casa*. Instituto da Segurança Social, I.P. 2020.<https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2021/10/06/casa-2020-relatorio-de-caracterizacao-anual-da-situacao-de-acolhimento-das-criancas-e-jovens/>
- Sadie, S. (1994). Banda. In *Dicionário Grove de Música — Edição concisa*. Jorge Zahar Editor.
- Salas, J. (1990). An esthetic experience in music therapy, *Music Therapy*, 9 (1), 1-15.
- Schellenberg, E., Nakata, T., Hunter, P. & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults, *Psychology of Music*, 1 (35), 5-19.

- Silva, Isabel & Veloso, Ana & Keating, José. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*, *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175.
- Simões, C., e Marques, J. (2000). Determinantes sócio-cognitivas de intenções comportamentais relacionadas com a saúde, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 7 (1), 25-36.
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Simões, C., e Matos, M. G. (1994). Promoção das Competências Sociais como Estratégia de Facilitação do Desenvolvimento Pessoal e Social, *Revista Educação Especial e Reabilitação*, 2, 47-56.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E.G. and Husain, G. (2001). Arousal, Mood, and the Mozart Effect, *Psychological Science*, 12 (3), 248–51.



# PROMOÇÃO DE FACILITADORES DA ATENÇÃO PLENA: VESPA VESPALINA — UMA FÁBULA DE *MINDFULNESS*

*Silvia Brites*

Projeto Vespa Vespalina, Politécnico de Leiria

*Sara Gonçalves*

Psicóloga, Politécnico de Leiria

**Resumo:** O *mindfulness* está associado à consciencialização e aceitação da experiência momentânea do presente, com o objetivo de reduzir o *stress* e o sofrimento de um indivíduo (Kabat-Zinn, 2003). É conceptualizado como um estado de atenção plena, implicando a aceitação e tolerância da experiência presente. Em Portugal, o recurso à abordagem *mindfulness* tem demonstrado benefícios na promoção e desenvolvimento de competências cognitivas e de atenção, sociais e emocionais, e na redução de ansiedade e depressão (Carvalho, Pinto & Marôco, 2019).

O presente artigo aborda os múltiplos benefícios do *mindfulness* promovidos através do recurso ao *storytelling*. O *storytelling* é uma ferramenta que se baseia na narração de histórias e partilha de informação, potenciando a aprendizagem e permitindo contextualizar os conceitos aprendidos de forma criativa (Flanagan, 2015), facilitando a conexão entre a narrativa e a vivência pessoal (Bal, Butterman, & Bakker, 2011). O recurso ao conto permite regular ideias e arquétipos, facilmente processados na mente, e potencia um ambiente de identificação seguro. A Vespa Vespalina — Uma Fábula de *Mindfulness* surge como um projeto-piloto que pretende que a criança usufrua da conexão estabelecida com este instrumento e que

o use como auxílio na gestão dos seus comportamentos em qualquer contexto em que esteja envolvida.

**Palavras-chave:** *mindfulness*; crianças; *storytelling*; prevenção.

### ***Mindfulness*: conceito e benefícios**

Genericamente definido, o *mindfulness* relaciona-se com a condução da atenção de uma forma particular, nomeadamente, focada no momento presente de maneira propositada e sem julgamentos (Kabat-Zinn, 1994, p. 4).

Apesar das técnicas de *mindfulness* terem origem nas tradições budistas (Rosenberg, 1998; Thera, 1962), elas são agora instruídas, sem referência às suas raízes religiosas, como um campo legítimo da ciência e da prática clínica ocidental (Hayes & Wilson, 2003). Separando o *mindfulness* desta tradição, a palavra consciência passa a ser utilizada como processo cognitivo, em detrimento de um conceito moral. Da mesma forma, esta passa a ser compreendida em função da qualidade do estado de atenção, capaz de captar e reconhecer os estímulos que ocorrem externamente, no meio ambiente, ou internamente, através de sensações, emoções ou pensamentos (Gulick, 2004). De acordo com Germer (2004, como citado em Lopes, 2017) o *mindfulness* difere da meditação *zen* budista considerando que a aquela é uma ferramenta que pode conduzir a uma atitude de *mindfulness* e que este representa um processo psicológico. *Mindfulness* pode, assim, abranger um conceito teórico não observável, a prática de cultivar *mindfulness* (a meditação), ou um processo de pensamento-ação (ser *mindful*) (Germer 2004 cit. por Lopes, 2017).

São diversas as definições de *mindfulness*, o que conduz à ausência de uma definição universal. Sabe-se que o conceito foi também sendo adaptado às diferentes culturas associando-se ao termo *atenção plena*. O objetivo comum é que este comportamento consciente conduza a pessoa a estar totalmente em contacto com o que está a acontecer no momento presente, tanto no mundo externo como em termos das suas respostas internas. Ainda que não se verifique a existência de uma definição universal de *mindfulness*, as definições tradicionais (as que respondem a processos intrapsíquicos) assentam

no indivíduo se observar a si mesmo e aos seus pensamentos, emoções e frustrações, tentando perceber porque e como surgem, experienciando esses pensamentos e emoções, observando-os, sem se identificar na sua totalidade com eles (Brown & Ryan 2004). Para a maioria dos psicólogos, o grande interesse neste constructo parte do conteúdo da consciência, ou seja, dos pensamentos, memórias, emoções, ao invés do contexto em que estes são expressos. (Brown *et al.*, 2007). Outras teorias na psicologia apreciam a experiência da atenção, da consciencialização, do comportamento e do ambiente e integram o *mindfulness* ao seu lado (Brown *et al.*, 2007). A título de exemplo, as teorias da autoconsciência de Buss (2001), Duval e Wicklund (1972) descrevem vários formatos de consciência reflexiva, com foco no facto de o indivíduo tomar atenção à sua experiência ou a si mesmo. Estas teorias centram-se no estado de alerta em oposição ao *daydreaming*, o sonhar acordado, ou o fazer as coisas em piloto-automático. Na verdade, quando as pessoas deliberadamente se mantêm no momento presente, deseja-se que possam responder aos eventos atuais, por um lado, plenamente conscientes dos seus automatismos, por outro, e que possam igualmente fazer escolhas, não sendo necessariamente limitadas por estas tendências. Esta é a suposição fundamental do *mindfulness*, partilhada com a ciência cognitiva e as terapias psicológicas: a de que, muitas vezes, somos relativamente desconhecedores dos nossos hábitos comportamentais enraizados e que, conseqüentemente, movemo-nos na vida em função de algo que se assemelha parcialmente a um modo de piloto-automático (Kabat-Zinn, 1990; McCracken, 2005).

Se nos comportarmos continuamente de forma automática e permanecemos desconhecedores do impacto disso nas nossas ações, contribuimos substancialmente para o sofrimento próprio em geral e para a manutenção de problemas clínicos específicos. Nesta medida, sugere-se que a capacidade de manter uma conduta mais consciente, mesmo sob pressão, pode resultar em comportamentos mais flexíveis e adaptativos. Uma consciência maior e não julgadora dos próprios impulsos e padrões de pensamento resulta na diminuição da reatividade emocional e da vulnerabilidade. Ainda de acordo com Brown *et al.* (2007), as pessoas precisam de estar atentas ao seu interior e aos seus estados emocionais para que, desta forma, abandonem o modo de piloto-automático e se concentrem nos seus objetivos. Tal exige atenção direcionada e capacidade de olhar para dentro, sendo este o

princípio chave para o autoconhecimento e para regular as nossas ações perante certas situações.

Nesta medida, várias são formas de intervenções com base no *mindfulness* que encaixam em intervenções psicoterapêuticas associadas a maiores níveis de satisfação com a vida, aumento da empatia e otimismo e da autoestima (Brown & Ryan, 2004). Na função de observador, o *mindful* é capaz de escolhas conscientes e liberta a mente do hábito, ainda que este permita aprender tarefas como apertar os atacadores. Se cedermos demasiado a estes automatismos, podemos facilmente perder o modo *ser consciente*, que nos permite focarmo-nos na nossa vida e nas nossas escolhas, sem perder tempo excessivo nos detalhes do conteúdo da consciência (Williams, 2010).

Dentro da população adulta, as práticas de *mindfulness* são populares e ganham evidências notórias e fundamentadas de benefícios e de um impacto positivo. De igual forma, as crianças e os adolescentes também podem adotar o *mindfulness* como uma prática relevante. Estas técnicas podem, potencialmente, educar para uma maior autoconsciência, para o aumento do controlo de impulsos e a diminuição da reatividade emocional na gestão dos acontecimentos de vida (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Ainda assim, Semple *et al.* (2006) destacam uma série de áreas onde a diferença entre os adultos e os não adultos pode ocorrer, como por exemplo, no que respeita ao funcionamento cognitivo, interpessoal e à capacidade de atenção. O trabalho da terapia cognitivo-comportamental em populações infantis possibilita o desenvolvimento da autoconsciência e a modificação das tendências comportamentais com recurso a metáforas que permitem que as ideias abstratas sejam descritas e compreendidas em termos concretos (Stallard, 2002). Como a educação para o *mindfulness* requer e usa meios semelhantes, há razões para acreditar que este seja um trabalho útil, podendo ser realizado entre faixas etárias mais jovens (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Presentemente, têm surgido bastantes atividades na área do *mindfulness* vocacionadas para as crianças e, embora tenham sido feitas muitas pesquisas para investigar o efeito do *mindfulness* nos adultos, há menos a focarem-se nas crianças. Para Hooker & Fodor (2008), o *mindfulness* apresenta potencial para aumentar o foco e atenção das crianças, melhorar a memória, a autoaceitação, a capacidade de resolução de problemas e entendimento de si.

De facto, à medida que as provas investigacionais se começam a reunir acerca do impacto positivo do *mindfulness*, é possível categorizar os seus efeitos como, de resto, já aqui foi descrito. Verificam-se três dimensões particularmente relevantes no contexto psicoterapêutico: afetiva, intrapessoal e interpessoal. No que respeita aos benefícios afetivos, mais precisamente no que concerne a regulação emocional, há provas de que o *mindfulness* ajuda a desenvolver uma regulação eficaz das emoções no cérebro (Corcoran, Farb, Anderson, & Segal, 2010; Farb *et al.*, 2010; Siegel, 2007b cit. por Daphne & Hayes, 2011). Em termos dos mecanismos de mudança propostos, Corcoran *et al.* (2010, cit. por Daphne & Hayes, 2011) pressupõem que a meditação *mindfulness* promove uma consciência metacognitiva, diminuindo a ruminação através da desvinculação da perseverança de atividades cognitivas, e que aumenta as capacidades de atenção através de ganhos na memória de trabalho. Estes ganhos cognitivos, por sua vez, contribuem para estratégias eficazes de regulação das emoções. Uma meta-análise recente de 39 estudos apoia a eficácia da terapia baseada em *mindfulness* na redução de sintomas de ansiedade e depressão (Hoffman, Sawyer, Witt, & Oh, 2010 cit. por Daphne & Hayes, 2011). Hoffman *et al.* (2010, cit. por Daphne e Hayes, 2011) concluíram que a terapia baseada no *mindfulness* tem utilidade para, potencialmente, alterar processos afetivos e cognitivos que estão na base de múltiplos problemas clínicos. Assim, a pesquisa indica que esta prática pode provocar um estado emocional positivo, minimizar o efeito negativo e a ruminação, e permitir a regulação eficaz das emoções. Investigações demonstraram que a meditação *mindfulness* permite às pessoas tornarem-se menos reativas (Cahn & Polich, 2009; Goldin & Bruto, 2010; Ortner, Kiner, & Zelazo, 2007; Siegel, 2007a, 2007b cit. por Daphne & Hayes, 2011) e terem maior flexibilidade cognitiva (Moore & Malinowski, 2009; Siegel, 2007a, 2007b cit. por Daphne & Hayes, 2011).

A questão de como o *mindfulness* afeta o comportamento interpessoal tem sido seguida recentemente por investigadores que abordaram conceitos tais como *mindful* (Wachs & Cordova, 2007 cit. por Daphne & Hayes, 2011), *mindful* na relação de casal (Block-Lerner, Adair, Plumb, Rhatigan, & Orsillo, 2007 cit. por Daphne & Hayes, 2011) e melhoria da relação baseada no *mindfulness* (Carson, Carson, Gil, & Baucom, 2006 cit. por Daphne & Hayes, 2011). As provas indicam que o traço *mindfulness* interfere na satis-

fação relacional, na capacidade para responder construtivamente ao *stress* da relação, na capacidade de identificar e comunicar emoções ao parceiro, na quantidade de conflito relacional, na negatividade e na empatia (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell, & Rogge, 2007; Wachs & Cordova, 2007 cit. por Daphne & Hayes, 2011). A evidência empírica mostra que o *mindfulness* é inversamente correlacionado com a angústia e diretamente correlacionado com a capacidade de agir com consciência em situações sociais (Dekeyser *et al.*, 2008). Desta forma, as investigações sugerem que o Mindfulness é capaz de agir como um fator protetor contra os efeitos emocionalmente stressantes da relação em termos do conflito (Barnes *et al.*, 2007), está favoravelmente associado à capacidade da pessoa se expressar em várias situações sociais (Dekeyser *et al.*, 2008), e potencia satisfação relacional (Barnes *et al.*, 2007; Wachs & Cordova, 2007).

Além dos benefícios afetivos e interpessoais identificados, os benefícios do *mindfulness* têm sido demonstrados no que à capacidade intrapessoal diz respeito. De facto, percebe-se que melhora funções associadas com a área do lóbulo pré-frontal médio do cérebro como o autodiscernimento, a moralidade, a intuição e a modulação do medo (Siegel, 2007b, 2009 cit. por Daphne & Hayes, 2011). Outros benefícios da prática da meditação *mindfulness* incluem o aumento da velocidade de processamento de informação (Moore & Malinowski, 2009 cit. por Daphne & Hayes, 2011), a diminuição do esforço de tarefa (Lutz *et al.*, 2009 cit. por Daphne & Hayes, 2011) e a diminuição dos pensamentos não relacionados com a tarefa em mãos (Lutz *et al.*, 2009 cit. por Daphne & Hayes, 2011). Há também comprovação de que a meditação *mindfulness* tem inúmeros benefícios para a saúde, incluindo o aumento do funcionamento imunológico. O *mindfulness* tem também sido usado para melhorar o bem-estar (Carmody & Baer, 2008 cit. por Daphne & Hayes, 2011) e reduzir a angústia psicológica (Coffey & Hartman, 2008; Ostafin *et al.*, 2006 cit. por Daphne & Hayes, 2011).

### ***Mindfulness* com crianças e jovens em risco**

No contexto das crianças e jovens em risco, importa realçar a importância de um papel preventivo. A deteção e identificação de fatores de risco e

de sinais de alarme em crianças e jovens é muitas vezes tardia. Urge implementar programas e práticas preventivas de problemas socioemocionais e promotores de competências que contribuem para o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças e jovens (Carvalho & Pinto, 2019).

A prevenção engloba um conjunto de intervenções comportamentais, sociais e biológicas que reduzem a probabilidade de ocorrência de uma condição ou acontecimento indesejável (Baptista & Neto, 2019). No âmbito da prevenção, podemos destringir três tipos: a primária, a secundária e a terciária.

A prevenção primária, ou universal, destina-se à população em geral e ocorre antes do aparecimento de doenças e problemas biopsicossociais (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018) visando a redução da sua incidência e diminuição da probabilidade de ocorrência (Baptista & Neto, 2019). Recorre a estratégias de incrementação de conhecimento e fornece diretrizes de autodefesa, pretendendo, desta forma, aumentar os fatores de proteção e diminuir os de risco (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018). Uma abordagem adequada ao nível da prevenção primária (*e.g.*, programas de promoção e educação da atenção plena) permite promover a saúde mental e prevenir que situações de risco evoluam para situações de perigo.

A prevenção secundária, ou seletiva, destina-se a grupos mais vulneráveis que, pelas suas circunstâncias e/ou características (*e.g.*, crianças que vivem em famílias destruídas), estão sujeitos a um risco mais elevado (Nelson & Caplan, 2014).

A prevenção terciária, ou indicada, procura evitar a reabilitação e reduzir a gravidade das consequências a médio e longo prazo, enfatizando a reabilitação (Nelson & Caplan, 2014).

Assim, a prevenção que se procura reforçar com este projeto é uma a primária, cuja finalidade passa por reforçar e/ou promover os fatores de proteção e, assim, diminuir os de risco, através do desenvolvimento de práticas que possam ser utilizadas ao longo da vida (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018). A prevenção primária através de práticas de *mindfulness* deverá atuar sobre as queixas que se têm verificado no contexto educativo em Portugal e que são facilmente contextualizadas na literatura, nomeadamente, problemas comportamentais, ansiedade, depressão (Carvalho, Pinto & Marôco, 2019), baixa capacidade de concentração (Oliveira, 2019), falta

de esperança no futuro, desinteresse pela escola e aumento de comportamentos de automutilação (Carvalho & Pinto, 2019).

A aquisição de conhecimentos e competências pode contribuir para a facilitação do processo e diminuir os fatores de risco.

Neste âmbito, o *mindfulness* surge como um fator de proteção pela capacidade de aumento de consciência e desenvolvimento de respostas adaptativas aos processos mentais, contribuindo para a diminuição da angústia emocional e de comportamentos desadequados (Carvalho & Pinto, 2019).

Em Portugal, são vários os programas que foram ou estão a ser aplicados com base no *mindfulness* (Pinto & Carvalho, 2019). Apesar de escassa, a revisão de literatura sobre os efeitos destas abordagens do no contexto educativo tem revelado benefícios na sustentação da atenção, regulação emocional, melhoria de autoestima, empatia e compaixão (Oliveira, 2019). O aumento de problemas de saúde mental torna basilar que a sociedade encontre formas de intervir precocemente no espaço escolar, com temáticas orientadas para o desenvolvimento pessoal. Fisher (2006) salienta que a prática diária ou semanal de *mindfulness* resulta em estudantes mais bem-sucedidos, além de criar um ambiente de aprendizagem mais favorável. Concomitantemente, Napoli, Krech e Holley (2005) indicam que incluir programas de redução de *stress* como parte do currículo escolar intensifica melhorias no desempenho académico, autoestima, humor, concentração e diminuição de problemas de comportamentais.

### **O *storytelling* como facilitador do *mindfulness*: Vespa Vespalina**

A atenção plena é pertinente no contexto escolar, podendo ser aplicada como intervenção principal ou adicionada a programas já existentes. As intervenções são bastante diversas e, na sua maioria, adaptações das práticas realizadas com adultos, existindo pequenas alterações no formato da sua apresentação. Na população infantil, geralmente, as abordagens criativas são utilizadas como grande utensílio de trabalho e promovem o desenvolvimento físico, a imaginação, a aprendizagem e as aptidões (Lowenstein, 2002). Estas abordagens diligenciam de igual forma o entusiasmo (Lowenstein, 2010), possibilitam um nível de comunicação natural direcionado à criança



e aumentam a eficácia da intervenção (Brites & Jerónimo, 2022). Neste âmbito, o conto infantil surge como instrumento facilitador da comunicação e compreensão.

Tradicionalmente, os hábitos e os conhecimentos foram sendo transmitidos pela humanidade de forma oral, surgindo neste contexto também os contos infantis. Contar histórias faz, efetivamente, parte da convivência humana grupal, pois a oralidade é um elemento fundamental nas relações humanas e na transmissão cultural. Desde muito cedo que a criança entra em contato com narrativas de diversas formas. Desta maneira, também nas intervenções terapêuticas em crianças, o *storytelling* apresenta-se como uma ferramenta bastante útil de carácter interventivo.

Estas práticas baseiam-se no uso dos contos para abordar as emoções e as suas manifestações para a obtenção de uma perspectiva funcional. Através das histórias e dos contos, as crianças são ajudadas a criar uma identificação positiva com as personagens e a formarem referências que lhes vão dar segurança no seu processo desenvolvimental. Viabilizam o enriquecimento da vida da criança, ao mesmo tempo que a ajudam a desenvolver a sua capacidade cognitiva, a reconhecer as suas emoções e a transformar conceitos abstratos em ideias simples e concretizáveis. O conto torna-se um instrumento especialmente adequado para esta população pela captação fácil da atenção, curiosidade e imaginação (Burrows, 2013). O objetivo principal das narrativas é promover competências através do encontro entre o conteúdo literário (*e.g.*, enredos, dinâmicas e emoções) e as vivências pessoais.

Segundo Delgado (2019), nas áreas de aplicação do *mindfulness* e do *mindfulness* através da narrativa podemos identificar três principais contextos de intervenção:

- (i) Campo clínico: a prática destina-se a pessoas que apresentem um diagnóstico médico, ou psiquiátrico, geralmente aplicada seguindo protocolos e processos terapêuticos ajustados e administrados por profissionais especializados.
- (ii) Campo psicoeducacional: neste caso, trata-se de indivíduos que não têm qualquer diagnóstico clínico e que procuram melhorar a saúde em geral, o bem-estar psicológico, a capacidade de atenção, concentração e presença com a finalidade de diminuir as rumações

- cognitivas, distrações mentais, situações conflituosas e regular as emoções intrapessoais e interpessoais de uma forma mais saudável.
- (iii) Campo espiritual: nesta terceira esfera de aplicação, distinguem-se pessoas saudáveis, ou não, que desejam elevar o seu desenvolvimento espiritual e transcendência.

A Vespa Vespalina — Uma fábula de *Mindfulness* consiste num projeto de intervenção terapêutica destinado a grupos de crianças a partir dos sete anos em contexto escolar. Na abordagem de *mindfulness* adotada para este projeto, a intenção é aprofundar a consciência da experiência com vista a facilitar as práticas propostas pela personagem. Trata-se de uma sessão onde o conto é usado como veículo que compõe a dinâmica, favorecendo um momento sereno. É mediado por um psicólogo com o apoio do adulto que serve como referência ao grupo, através do qual o contexto *mindfulness* surgirá espontaneamente, permitindo às crianças a hipótese de aceder à linguagem envolvente e funcionando como estratégia terapêutica interventiva e preventiva. Através do *storytelling*, mobiliza-se uma base de diálogo interior, mediatizado pela história que invita à ação imaginativa. Procura-se, de igual modo, estimular a fantasia, a criatividade e o pensamento. A narrativa apresentada tem o objetivo de potenciar uma conexão emocional com a criança através de um processo de sintonia empática com ênfase na incorporação de atividades que a ajudam a criar uma atmosfera propícia à atenção plena. Estas atividades incluem uma dinâmica de grupo composta por estratégias de condução da atenção e de gestão dos pensamentos e das emoções através de literacia ajustada às práticas de *mindfulness*.

A narrativa consiste assim numa fábula de uma vespa singular, que tem por hábito usar experiências preciosas para viver uma vida harmoniosa. Esta atitude conduz a uma gestão mental, emocional e comportamental que se traduz na capacidade de potenciar o verdadeiro sentido de viver. Com a ajuda da Vespa Vespalina, conclui-se que é possível e compensador viver assim, sobretudo se esta atitude for posta em prática desde tenra idade.

Esta história tem por base: (i) Utilizar a linguagem dos contos para a infância como forma de alfabetizar o contexto *Mindfull*; (ii) Descrever e identificar (através dos personagens), comportamentos de autorregulação potenciadores ou limitantes da gestão funcional do dia-a-dia; (iii) Promo-

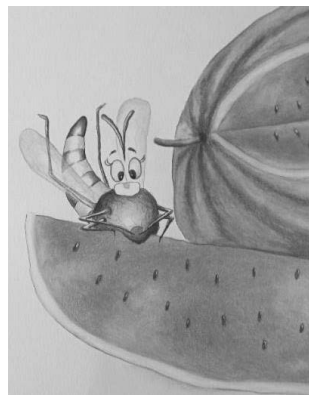
ver comportamentos saudáveis pela via do jogo simbólico associada aos contos para a infância; (iv) Promover a aquisição de conhecimento e compreensão das emoções e situações sociais e (v) facilitar as relações intra e interpessoais.

Na verdade, são inúmeras as propostas literárias que representam narrativas explicativas desta técnica direcionadas para crianças. Grande parte é em língua estrangeira e, quando existem no contexto português, trata-se de traduções. Tal não inviabiliza a sua qualidade e aplicabilidade, contudo, este é um projeto que foi direcionado para proporcionar sessões de prevenção e promoção de comportamentos (que podem, inclusive, ir além do contexto escolar) e para constituir para produção de carácter científico. Da mesma forma, pretendeu-se abordar na narrativa alguns conceitos que fazem parte da literacia adequada às terapias de terceira geração. Pretende-se que este seja um instrumento psicológico capaz de viabilizar a modalidade de Programa de Intervenção Psicológica composto pela história, pelos estímulos e por exercícios psicopedagógicos.

Em Portugal têm surgido vários instrumentos e programas, dirigidos a diferentes públicos-alvo, que abordam as práticas do *mindfulness* e que são, frequentemente, usados em contexto educativo. A Vespa Vespalina surge como um projeto diferenciador, na medida em que propõe um conto e exercícios complementares com base na literacia *mindful*.

Pretende-se nesta fase publicar o conto, da autoria de Sílvia Brites e ilustrado por Célia Brandão, e viabilizar a sua aplicação em contexto escolar. O objetivo é a apresentação do projeto-piloto a iniciar em escolas locais e posteriormente alargado a outros contextos. Esta intervenção terapêutica combina quatro eventos interventivos: a) investigar os conceitos-chave das práticas de *mindfulness* através de questões abertas; b) proceder à exposição do conto; c) questionar e referenciar os conceitos facilitadores da literacia para os cuidados de *mindfulness* abordados na narrativa; d) e aplicar duas atividades decorrentes do conto reforçadoras dos ensinamentos da personagem principal.

Nas figuras seguintes apresentam-se meros exemplos da correspondência imagem- narrativa capazes de elucidar práticas de *mindfulness*:



Face ao exposto, ler e contar histórias no contexto infantil pode ter benefícios significativos para a educação e desenvolvimento das crianças, permitindo a identificação com as personagens da história e o entendimento de si próprio e dos outros (Hibbin, 2016 cit. por Milaré *et al.*, 2021).

O *storytelling* permite abordar perspectivas holísticas, considerar realidades emocionais, potenciar a conexão entre teórico e prática, estimular aptidões de pensamento crítico e de se deter nas complexidades das situações, possibilitando múltiplas perspectivas, incentivando a autoavaliação e a construção de novos conhecimentos (Alterio, 2002 cit. por Milaré *et al.*, 2021). O ler e contar histórias reincidiu na educação, contribuindo para fortalecer ligações sociais, educacionais e afetivas. Enquanto ouvem histórias, as crianças podem simpatizar com as personagens e usar a sua imaginação para resolver problemas (Shafieyan *et al.*, 2017 cit. por Milaré *et al.*, 2021). Contar histórias é eficaz no aumento da felicidade e da resiliência (Moghadam *et al.*, 2016 cit. por Milaré *et al.*, 2021) e serve como um meio de apoio ao desenvolvimento das crianças (Soleymani *et al.*, 2017 cit. por Milaré *et al.*, 2021). Consequentemente, é importante investimento em intervenções que nutram a empatia das crianças com livros de histórias (Kucirkova, 2019 cit. por Milaré *et al.*, 2021). A Vespa Vespalina, para além de ser uma fábula capaz de cumprir os requisitos supramencionados, englobará exercícios que reforçam estas intenções e, dependendo do contexto, pode ser usada como ferramenta de prevenção primária dos problemas de saúde mental aqui identificados. Em jeito de conclusão, o projeto aqui descrito procura cumprir um papel informativo, preventivo e interventivo, passível de ser adaptado a diferentes públicos-alvo.

## Referências

- Bal, P., Butterman, O. S., & Bakker, A. B. (2011). The influence of fictional narrative experience on work outcomes: a conceptual analysis and research model. *Review of General Psychology*, 15 (4), 361-370.
- Baptista, T., Neto, D. (2019). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 482–500.
- Brites, S. e Jerónimo, C. (2022). Autorregulação Emocional e Terapias Expressivas Integradas com uma Azáfama de Sentimentos. In Sousa, J. & Cols (coord.). *Emoções, Artes e Intervenção: Perspetivas Multidisciplinares*. Almedina, pp 131-142.
- Brown, K., & Ryan, R. (2004) Perils in Defining and Measuring Mindfulness: Observations from Experience. *ResearchGate*. V. 11, n.3, p. 242–248.
- Brown, K., Ryan, R. & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutory Effects. *ResearchGate*. V. 18, n. 4, p. 211–237.
- Buss, A. (2001). *Psychological dimensions of the self*. Sage.
- Burrows, L. (2013). Creating Space for Mindfulness. *Dialogue Australasia*, 30, pp. 30–32.
- Carvalho, J., Pinto, A., & Marôco, J. (2019). Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em *mindfulness* em alunos e professores portugueses: Um estudo quase experimental. In Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. (Coord.), *Mindfulness em Contexto Educacional*. Coisas de Ler.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M. Leyson, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behavior. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235–1245.
- Delgado, J. J. V. (2019). Storytelling Mindfulness: Storytelling Program for Meditations. In (Ed.), *Narrative Transmedia*. IntechOpen.
- Duval, S. & Wicklund, R. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Academic Press.
- Fisher, Robert. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*. 1. 146-151.
- Flanagan, S. (2015). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students? *Journal of Practice Teaching & Learning*, 13 (2-3), 146- 168.

- Gulick, R. (2004) Higher-order global states (HOGS): An alternative higher-order model of consciousness. In R. J. Gennaro. *Higher-order theories of consciousness: An Anthology* (p. 67–92). John Benjamins B. V.
- Hayes, S.C., & Wilson, K.G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161–165.
- Davis, Daphne & Hayes, Jeffrey. (2011). What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. *Psychotherapy* (Chicago, Ill.). 48. 198-208.
- Hooker, K. & Fodor, I. (2008). Teaching Mindfulness to Children. *Gestalt Review*, V. 12, n.1, p. 75–91.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: The program of the *Stress Reduction Clinic* at the University of Massachusetts Medical Center. Dell.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Lopes, A. (2017). Efeitos do *Mindfulness* no bem-estar e satisfação no trabalho. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23266/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_A\\_Lopes.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23266/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_A_Lopes.pdf)
- Lowenstein, L. (2002). *More Creative Interventions for Troubled Children & Youth*. Champion Press.
- Lowenstein, L. (Ed.). (2010). *Creative Family Therapy Techniques: Play, Art, and Expressive Activities to Engage Children in Family Sessions*. Champion Press
- Milaré, C. A. R., Kozasa E. H., Lacerda S., Barrichello, C., Tobo, P.R. & Horta, A. L. D. (2021). Mindfulness-Based Versus Story Reading Intervention in Public Elementary Schools: Effects on Executive Functions and Emotional Health. *Front. Psychol.* 12:576311.
- McCracken, L.M. (2005). *Contextual cognitive behaviour therapy for chronic pain*. Seattle. IASP Press.
- Napoli, M. & Krech, P. & Holley, L. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*. 21. 99–125.
- Nelson, G., & Caplan, R. (2014). The prevention of child physical abuse and neglect: an update. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5 (1), Art. 3, 1-49.

- Oliveira, A. (2019). Pedras no caminho: O olhar qualitativo sobre a *mindfulness* em contexto universitário. In In Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. (Coord.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (pp. 109–122). Coisas de Ler.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *Contributo OPP — Lei de Bases da Saúde*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. (2019). *Mindfulness em Contexto Educacional*. Coisas de Ler.
- Rosenberg, L. (1998). *Breath by breath: The liberating practice of insight meditation*. Shambhala.
- Sample, R.J., Lee, J., & Miller, L.F. (2006). Mindfulness-based cognitive therapy for children. In R.A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications* (pp. 143–166). Elsevier.
- Stallard, P. (2002). *Think good – feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. Wiley.
- Thera, N. (1962). *The heart of Buddhist meditation: A handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness*. Rider.
- Thompson, Miles & Gauntlett-Gilbert, Jeremy. (2008). Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application. *Clinical child psychology and psychiatry*. 13. 395- 407.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 464–481.
- Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10, 1–7.





# COMPORTAMENTO DOS JOVENS NO USO DO *SMARTPHONE* — PROJETO YOUNGMOB

*Alzira Marques*

Centre of Applied Research in Management and Economics (CARME),  
School of Technology and Management, Politécnico de Leiria

*Neuza Ribeiro*

Centre of Applied Research in Management and Economics (CARME),  
School of Technology and Management, Politécnico de Leiria

*Susana Rodrigues*

Centre of Applied Research in Management and Economics (CARME),  
School of Technology and Management, Politécnico de Leiria

**Resumo:** Assistimos a um crescimento exponencial dos *smartphones*. As suas funcionalidades e versatilidade, aliadas ao facto de serem uma ferramenta de uso pessoal, fizeram deste dispositivo um objeto imprescindível que veio mudar a vida quotidiana e as relações interpessoais. Porém, nem tudo são vantagens associadas à conveniência e facilidade do uso do *smartphone*, havendo tendência para a utilização abusiva do equipamento que pode originar problemas de adição. O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito de um projeto Erasmus +, designado YoungMob, com o objetivo de desenvolver uma *app* para identificar a adição ao *smartphone* nos jovens e associar um tutor virtual para promover a sua correta utilização. Para o efeito, e de modo a gerar conhecimento sobre o tema, foi efetuado um estudo de caso numa instituição de Ensino Básico e recolhida informação de grupos de três especialistas, quatro jovens, sete pais/mães e cinco professores.

---

\* [alzira.marques@ipleiria.pt](mailto:alzira.marques@ipleiria.pt) / [neuza.ribeiro@ipleiria.pt](mailto:neuza.ribeiro@ipleiria.pt) / [susana.rodrigues@ipleiria.pt](mailto:susana.rodrigues@ipleiria.pt)

Os resultados evidenciam que todos os grupos reconhecem a existência de um problema de uso exagerado do equipamento, havendo o risco de adição. Em função dos contributos recolhidos, foram desenvolvidas infografias para cada grupo com recomendações práticas a seguir. Espera-se que este trabalho contribua não apenas para melhorar o conhecimento teórico sobre o tema, mas que também possa orientar escolas, pais e jovens com estratégias que promovam o bom uso do *smartphone*.

**Palavras-chave:** adição; *smartphone*; crianças/jovens; grupos de discussão; projeto YoungMob.

## Introdução

Em janeiro de 2021, existiam 8,58 milhões de internautas em Portugal, representando uma taxa de penetração de 84,2%. Com uma população de cerca de 10 milhões de pessoas, 7,80 milhões de portugueses (76,6%) são utilizadores das redes sociais. Existiam 15,80 milhões de ligações móveis em Portugal, o que equivale a 155,1% do total da população.

Estes números são a prova de que vivemos na era do *always on* (sempre ligados), na era dos «multi»: multiconectados, com multicanais, com múltiplos grupos e com multitarefas. É uma tendência social que resulta da vontade das pessoas se conectarem, usando, para o efeito, a tecnologia para obter o que desejam umas das outras, preferindo fazê-lo através de um *smartphone*. A propósito, a maioria dos portugueses admite não poder viver sem ele. Talvez porque ser móvel é uma tendência do ser humano e corresponda ao desejo de liberdade e autonomia.

Os mais novos refletem esta tendência. Segundo um estudo de Ponte, Simões, Batista, Jorge. & Castro (2017), publicado pela Entidade Reguladora da Comunicação Social, uma em cada cinco crianças portuguesas entre os três e os oito anos, em metade dos casos, usa *smartphones*. A educação pelo exemplo e a influência dos pares promove o uso do telemóvel desde cedo, o que, na ausência de regras e controlo parental, pode estar na origem de um uso abusivo do equipamento e transformar o jovem adolescente num adicto do *smartphone*, da internet e do que ela pode proporcionar. Os primeiros sinais de alerta para este uso abusivo do *smartphone* são a obsessão pelo

equipamento, a compulsão para estar sempre a mexer no dispositivo, deixar de participar em atividades que antes dariam prazer em prol de passar mais tempo no *smartphone* e a persistência do uso excessivo, apesar das suas consequências negativas. A quantidade de tempo dedicada ao dispositivo está diretamente relacionada com o vício potencial (Hawi & Samaha, 2017) que resulta em problemas comportamentais (Cho & Lee, 2017), nomeadamente: frustração, ansiedade, irritabilidade, agressividade, mudanças repentinas de humor (Han, Genga, Joub, Gao & Yanga, 2017; Hao, Huang & Wu, 2022).

A consequência do mau uso dos *smartphones* pelos jovens reflete-se no seu sucesso escolar, que baixa; na sua vida social, onde o isolamento, a deterioração das relações familiares e com os pares passa a ser uma constante; na sua saúde, passando a estar mais expostos a problemas relacionados com regulação emocional, distúrbios do sono, problemas músculo-esqueléticos; para além de estarem mais expostos aos perigos e a outras adições como jogo, videojogo, compras, entre outros.

O interesse pelo estudo da dependência dos *smartphones* começou pela descrição do fenómeno da adição ou pelo desenvolvimento de escalas para medir essa adição. O foco tem estado nos aspetos negativos da dependência, havendo um *gap* de trabalhos que discutam o problema na perspetiva dos jovens e se interessem em lhes oferecer ferramentas que os ajudem a fazer um bom uso do equipamento.

Conscientes do problema e da importância da sua deteção em tempo oportuno, bem como da necessidade de ajudar os jovens a dar um bom uso ao *smartphone*, em vez de proibir a sua utilização ao arrepio daquela que é a tendência da nossa sociedade, constituiu-se o projeto YoungMob, Erasmus +, que estudou a adição ao *smartphone* nos jovens. O objetivo consistiu no desenvolvimento de uma *app* com um tutor virtual para promover o uso correto do equipamento entre jovens e na criação de conhecimento que possa orientar escolas, pais e jovens com estratégias que promovam o seu bom uso.

Para o efeito, foi estabelecida uma parceria com uma instituição de ensino básico e, para esse estudo de caso, foram criados grupos de discussão (jovens estudantes, pais, professores e especialistas) e efetuadas entrevistas.

O trabalho que se segue faz um enquadramento teórico, explica os procedimentos metodológicos, descreve e discute os resultados obtidos, e conclui apresentando os resultados mais significativos e apresenta sugestões

sobre o uso do *smartphone* para as partes interessadas (pais, estudantes e professores).

## **Enquadramento teórico**

### **Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é fundamental para analisarmos concepções e práticas sociais defendidas e fundamentadas teoricamente como sendo *as mais adequadas* e que se encontram presentes em pesquisas que têm como público-alvo crianças e jovens. Assim, à semelhança de outros estudos (Ahn & Jung, 2014), utilizaremos a TRS para compreender a dependência que crianças e jovens têm do *smartphone*.

A TRS na área da psicologia social foi proposta por Serge Moscovici (2009), tendo como ponto de partida o conceito de «representações coletivas» de Durkheim. Segundo Moscovici (2009), estas são formadas espontaneamente através de experiências pessoais, conhecimento do mundo e informações obtidas através da cultura, educação e comunicação, entre outras fontes. Em vez de reflexões, são reconstruções da realidade. Como tal, são formadas através da comunicação entre membros e condicionadas pelo ambiente que os rodeia. As representações sociais são parte da realidade (vista como grupal), ou seja, funcionam coletivamente (por meio de interações e de comportamentos) (Moscovici, 2009).

Portanto, a TRS é adequada para explorar a adição ao *smartphone*, particularmente no grupo de crianças e jovens dos 10 aos 15 anos, na medida em que permite compreender a forma como percebem esta realidade.

### **Adição ao *smartphone***

Adição indica atos repetitivos, sem controlo e que originam problemas pessoais e sociais (Marlatt *et al.*, 1988). O estado de «intoxicação» pode ser causado pelo uso continuado de substâncias, tais como drogas, álcool ou tabaco (Corsini, 1994), ou pela repetição de comportamentos que procuram o prazer ou um escape ao *stress* mental (Ahn & Jung, 2014). Comportamentos

aditivos, geralmente, têm consequências adversas como baixa *performance* na escola ou no emprego e conflitos familiares (Billieux *et al.*, 2008, 2012, Carbonell *et al.*, 2012, Eljai *et al.* 2017).

Os *smartphones* têm conquistado cada vez mais tempo de ecrã, dando origem ao designado *phubbing*, fenómeno conhecido pelo isolamento social de alguém que presta atenção ao telemóvel em vez da pessoa com quem está, pretensamente, a falar. A excessiva dependência desse dispositivo é considerada uma adição comportamental sem origem química, tal como as compras compulsivas (Chóliz, 2010).

## Metodologia

A metodologia do trabalho científico envolveu a investigação empírica pela aplicação de estudos qualitativos e quantitativos e a investigação aplicada pelo desenvolvimento de uma *app*. Neste estudo utiliza-se o Método do Estudo de Caso, aplicando uma abordagem qualitativa e quantitativa para a recolha dos dados. «O Estudo de Caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais» (Yin, 2001, p. 19). Apesar das críticas de que esta abordagem tem sido alvo, essencialmente referentes à impossibilidade de lhe conferir um rigor científico diante da possibilidade de distorção dos resultados por parte do investigador e à dificuldade de generalização científica pela falta de representatividade da população alvo, o Estudo de Caso é, normalmente, a estratégia escolhida para se examinarem acontecimentos contemporâneos, como é o caso do uso abusivo dos *smartphones*, sendo as entrevistas um método adequado para recolher dados sobre um tema tão complexo como este. Além disso, e para evitar distorção dos dados obtidos, foram usadas várias fontes de recolha de informação (especialistas, pais, professores e crianças e jovens). A *app* também permitiu a recolha de dados quantitativos, que foram analisados para aferir sobre o grau de dependência dos jovens.

O trabalho foi desenvolvido em cinco etapas: (1) preparação das bases metodológicas e estabelecimento de parcerias, (2) entrevistas e *focus group*, (3) desenvolvimento da *app*, (4) teste e monitorização da *app* e (5) produção de conteúdos (infografias).

Para conhecermos a estrutura das representações sociais sobre o uso do *smartphone* foram criados quatro grupos de discussão: (1) especialistas, (2) pais/famílias, (3) professores e (4) crianças e jovens. Foi estabelecida uma parceria com uma instituição de ensino privado, quase centenária, que acolhe 500 alunos do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade. Desta instituição (Colégio Nossa Senhora de Fátima) participaram quatro crianças/jovens dos 10 aos 15 anos, dois rapazes e duas raparigas; quatro pais, três mães e cinco professores, três homens e duas mulheres. De outras organizações, participaram três especialistas, dois psicólogos e uma psicóloga, que lidam com jovens com comportamentos abusivos relativamente à internet.

### **Método de recolha de dados**

O método de recolha de dados primários usado foi a entrevista semiestruturada e questionário com a aplicação da escala SAS — *Short version* de Kwom *et al.* (2013). Estes instrumentos de recolha de dados foram adaptados tendo em consideração o grupo de discussão. A entrevista semiestruturada continha as seguintes questões:

Acha que há um problema de uso em demasia do *smartphone*?

Quando é que afirma que uma criança ou um jovem tem um problema de dependência/vício do *smartphone*? Quais são as causas?

O que você considera um uso correto de um *smartphone* por um jovem?

O que você acha que podem ser as consequências/efeitos de usar demais ou de uma forma abusiva o *smartphone*?

O questionário era composto por dez questões:

- (1) Esqueço-me das atividades da escola devido ao uso do *smartphone*.
- (2) Custa-me concentrar noutras coisas devido ao uso do meu *smartphone*.
- (3) Sinto dor nos pulsos ou na parte de trás do pescoço enquanto uso um *smartphone*.
- (4) Não suporto não ter o meu *smartphone*.
- (5) Sinto-me impaciente e irritado(a) quando eu não tenho o meu *smartphone* nas mãos.

- (6) Penso constantemente no meu *smartphone*, mesmo quando não o estou a usar.
- (7) Nunca deixarei de usar o meu *smartphone*, mesmo que o meu dia-a-dia seja muito afetado pela sua utilização.
- (8) Vejo constantemente o meu *smartphone* para não perder as conversas dos outros nas redes sociais.
- (9) Uso o meu *smartphone* por mais tempo do que pretendia.
- (10) As pessoas à minha volta dizem-me que uso demasiado o meu *smartphone*.

Foi usada uma escala de Likert de 1: discordo totalmente a 5: concordo totalmente.

## Resultados

Com base na análise dos conteúdos escritos e falados, obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, foi possível obter as representações sociais sobre o comportamento dos jovens no uso do *smartphone*. Os resultados obtidos dos grupos de discussão permitiram (a) identificar uma tendência de uso abusivo do equipamento, (b) definir o que se entende por uso abusivo, (c) identificar a idade mais propícia ao surgimento do problema, (d) caracterizar o comportamento dos jovens, (e) identificar causas e consequências desse comportamento e (f) sugerir em que consiste um uso correto do telemóvel.

Depois de recolhida, codificada, transcrita, integrada e sistematizada a informação dos diferentes grupos de discussão, apresentamos os resultados, para responder à pergunta de investigação: *Diria que, hoje em dia, há um problema de dependência dos smartphones nos jovens?*

Os resultados indicam que há um problema de dependência do *smartphone* quando há um uso abusivo do mesmo, a obsessão pelo equipamento, a compulsão para estar sempre a mexer-lhe e se deixa de participar em atividades que antes dariam prazer em prol de passar mais tempo no *smartphone*, apesar das consequências negativas pelo seu uso excessivo na vida pessoal.

A idade crítica para surgirem problemas de uso abusivo do telemóvel começa por volta dos 12 anos, mas pode suceder mais cedo quando há irmãos mais velhos.

Comportamento das crianças/jovens face ao *smartphone*: representações sociais dos diferentes grupos de discussão

### **Peritos (psicólogos)**

Os peritos portugueses concordam que o uso de *smartphones* é viciante, mas discordam sobre se há um problema de dependência dos mesmos na população em estudo, crianças/jovens dos 10 a 15 anos. Um dos peritos considera que o tema deve ser analisado no contexto de uma sociedade digital e que não se deve falar em dependência do *smartphone*, mas em comportamentos abusivos em relação ao seu uso, cujas consequências não podem ser comparáveis às consequências de uma adição, no que diz respeito à sua severidade. Além disso, considera mais correto falar em dependência em relação à internet. Outro considera que aceder à internet através do *smartphone* é uma necessidade dos nossos tempos, mas no caso das crianças/jovens deve ser controlada pelos progenitores e que, alguns deles, devido ao seu ritmo de vida, não controlam o tempo de utilização do equipamento nem os conteúdos a que as crianças/jovens acedem.

### **Professores**

Os professores, por seu lado, já acentuam o problema do uso abusivo do *smartphone* nos Jovens entre os 10 e 15 anos. Todavia, um deles considera que não se trata de um problema destes jovens, mas de toda a sociedade. Em geral, referem a importância do seu uso como ferramenta de busca de informação e não como muleta para se integrarem ou simplesmente para «se deixarem estar no seu mundo». Apesar do mau uso dos *smartphones*, os professores consideram que constituem uma ferramenta necessária, útil e atrativa para pesquisar, estudar e intervir na sociedade.

### **Família: pais e mães**

Todos o pais e mães concordam que há um problema de dependência dos *smartphones* nos jovens. A evidência disso é a inexistência de comunicação verbal: mesmo quando há proximidade física, os jovens preferem a



comunicação através do telemóvel. Consideram determinante a influência da família e dos amigos/colegas no uso do equipamento e a necessidade de controlarem o tempo de uso diário, especialmente para entretenimento. Houve quem considerasse que a origem do problema não está nos jovens, mas nos adultos, particularmente no exemplo negativo dos pais.

Todavia, a natureza do jovem é determinante dos seus interesses, acrescenta um dos pais que tem dois filhos. Este assinala que dá a mesma educação e exemplo aos dois e considera que o mais novo é mais dependente do que o mais velho, que tem outros interesses e ignora o *smartphone*, enquanto o mais novo fica em *stress* sem ele. Outro dos pais de um casal de gémeos nota que o rapaz é mais dependente do que a rapariga.

### **Crianças/jovens dos 10 a 15 anos**

As crianças/jovens reconhecem que não vivem sem o seu *smartphone*, que a gamificação subjacente às redes sociais vicia e que deixam de socializar e fazer atividades que antes eram prazerosas para estar com ele. Além disso, referem que o encerramento das escolas devido à pandemia da covid-19 levou ao maior uso do *smartphone* para o cumprimento de deveres escolares e para comunicar com os colegas de turma.

### **Causas do problema de dependência do *smartphone* nas crianças/jovens**

Os resultados mostram que os grupos de discussão identificaram possíveis causas para este uso abusivo entre as crianças e jovens, podendo as mesmas ser classificadas em:

- Sociais: uso prematuro, dificuldade nas relações com a família e colegas, falta de atividades alternativas, falta de regras, falta de relacionamentos sociais.
- Psicológicas: reduzida confiança em si mesmo, timidez, isolamento social e problemas de autoestima e autoimagem, dificuldades de regulação emocional (não saber reconhecer e gerir emoções negativas).
- Tecnológicas: acesso precoce e maus hábitos, atratividade dos jogos e da gamificação das redes sociais.

- A covid-19 aumentou o uso do *smartphone*, mas para fins diferentes dos mais usados até então. Quem tinha problemas de dependência viu-os agravados.

### **Consequências do uso abusivo do *smartphone***

Destacam-se as seguintes consequências do uso abusivo do *smartphone*:

- Sociais: isolamento, deterioração das relações familiares, perda de habilidades cognitivas e sociais, alheamento, vivência em realidades paralelas.
- Problemas de saúde: físicos (dor de cabeça, visão, alterações do sono, problemas musculares) e mentais (ansiedade, irritabilidade, agressividade, frustração, apatia, isolamento mudanças repentinas de humor, problemas de comportamento e assédio virtual (*cyberbullying*)).
- Outras adições: exposição a perigos, jogos de azar, videogames, compras.
- Prejudica o desempenho acadêmico (falta de concentração e atenção) e o correto uso da língua.

### **Uso correto de um *smartphone***

É consensual que o *smartphone* deve ser tratado como ferramenta que facilita a vida em sociedade. Para o efeito, deve-se procurar equilibrar a vida social e escolar com o seu uso e utilizá-lo quando necessário para procurar informação ou para comunicar com alguém durante o tempo livre. Controlar o tempo de uso diário, especialmente para entretenimento, não usar o aparelho aquando da convivência em grupo, e à mesa de refeições ou na cama, a par de ser capaz de o usar para procurar informação — estas parecem ser orientações genéricas para o bom uso desta tecnologia.

### **Desenvolvimento da *app* YoungMob e a produção de infografias**

Os resultados obtidos dos grupos de discussão evidenciam a existência de um problema de uso abusivo dos *smartphones* pelos jovens, justificando por isso o desenvolvimento da *app* YoungMob, que permitiu monitorizar

o comportamento dos jovens com o equipamento e classificá-los segundo perfis (verde: sem risco de adição; amarelo: risco potencial de adição; vermelho: alto risco de adição).

Na primeira fase do projeto-piloto, participaram 24 jovens. Nesta, apenas nove jovens completaram todas as etapas, enquanto na segunda fase, foram mais dois. Assim, em ambas as fases, participaram 26 jovens no estudo, 15 desistiram ou não completaram todas as tarefas e 11 completaram todas as fases. Foi assim possível verificar que os estudantes do Colégio Nossa Senhora de Fátima fazem um uso normal do *smartphone* (dez jovens com perfil verde), havendo apenas a registrar um caso de risco potencial de adição (perfil amarelo) e nenhum caso de alto risco de adição (perfil vermelho).

Atendendo ao comportamento dos jovens com o seu *smartphone* e, consequentemente, ao perfil em que eram incluídos, a *app* gerava notificações com estratégias ajustadas a cada perfil.

O contributo do projeto YoungMob, para além do conhecimento do tema e da *app*, foi a criação de conteúdos/infografias com recomendações para um bom uso do *smartphone* para cada público.

## Conclusões

Os resultados obtidos dos grupos de discussão evidenciam a existência de um problema de uso abusivo dos *smartphones* nos jovens, mas com diferentes graus de perceção. Os peritos portugueses concordam que o seu uso é viciante, mas discordam sobre se há um problema de dependência dos *smartphones* na população em estudo, crianças/jovens dos 10 a 15 anos. Além disso, consideram mais correto falar em dependência em relação à internet. Os professores, por seu lado, já acentuam o problema deste uso abusivo e referem a importância do seu uso como ferramenta de busca de informação e não como muleta para se integrarem ou simplesmente para «se deixarem estar no seu mundo». Os pais reconhecem o problema, consideram determinante a influência da família e dos amigos e colegas no uso do *smartphone* e a necessidade de controlarem o tempo de uso diário, especialmente para entretenimento. As crianças/jovens reconhecem que não vivem sem o seu telemóvel, que a gamificação subjacente às redes sociais vicia e que deixam

de socializar e de fazer atividades, que antes eram prazerosas, para estar com o *smartphone*. Além disso, referem que o encerramento das escolas devido à pandemia da covid-19 levou ao maior uso destes aparelhos para o cumprimento de deveres escolares e para comunicar com os colegas de turma.

Os resultados identificaram estratégias para promover o bom uso do *smartphone*, pelos jovens, pelos pais e pelos professores. As estratégias identificadas visam a promoção de comportamentos sociais adequados aos jovens e a diminuição da dependência e do consequente isolamento.

Através da aplicação da escala SAS e da monitorização do uso do *smartphone* via *app*, foi possível identificar o nível de dependência do mesmo, tendo-se concluído que os jovens fazem um uso normal do equipamento, havendo, no grupo estudado, apenas um elemento com risco de adição ao *smartphone*.

## Recomendações

Os resultados aqui apresentados permitem-nos efetuar algumas recomendações, cuja aplicação depende do perfil do jovem, nomeadamente: (1) não proibir o uso do *smartphone*, antes ensinar a usá-lo corretamente, conversando; (2) fomentar as atividades *offline* e em família; (3) garantir a existência de bons exemplos e referências; (4) fazer uso do controlo parental (limitações de uso no tempo e no lugar, partilha de códigos privados com os pais), conhecer as *apps* instaladas, dialogar sobre boas práticas, criar confiança, limitar o acesso à internet em função da maturidade; (5) implementar formação na escola sobre o uso do *smartphone* como ferramenta de busca de informação e de aprendizagem; (6) procurar ajuda profissional.

## Limitações

Obviamente, este estudo não está isento de limitações. Por exemplo, a *app* só funciona com tecnologia Android e os estudantes do Colégio Nossa Senhora de Fátima (uma escola privada) podem não representar a realidade das crianças/jovens portuguesas no uso do *smartphone*.

## Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto YoungMob: 2019-1-ES01-KA201-064250, cofinanciado pelo programa da União Europeia Erasmus+.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04928/2020.

## Referências

- Ahn, Juyeon & Jung, Yoonhyuk (2014). The common sense of dependence on smartphone: A comparison between digital natives and digital immigrants. *New Media & Society*, Vol. 18(7), 1236-1256.
- Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: a literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307. doi: 10.2174/157340012803520522. doi:10.2174/157340012803520522
- Billieux, Linden & Rochat (2008). The role on impulsivity in atual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 1195-1210.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revision de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Cho, K.S., & Lee, J. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66, 303-311.
- Chóliz (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction*, 105, 373-374.
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C. & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: a conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251-259. doi: 10.1016/j.jad.2016.08.030
- Han, L., Genga, J., Joub, M., Gao, F. & Yanga, H. (2017). Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, 76, 363-371.

- Hawi NS & Samaha M. (2017). The Relations Among Social Media Addiction, Self-Esteem, and Life Satisfaction in University Students. *Social Science Computer Review*. 35(5), 576-586. doi:10.1177/0894439316660340
- Kwon, Hoin, Yoon, Lira, Joormann, Jutta & Kwon, Jung-Hye (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition and Emotion*, Vol. 27 (No. 5), 769782, <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.792244>
- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes.
- Ponte, C., Simões, J. A., Batista, S., Jorge, A. & Castro, S. T. (2017). *Crescendo entre ecrãs: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos)*. ERC — Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zejun Hao, Z., Jin, L., Huang, J. & Wu, H. (2022). Stress, academic burnout, smartphone use types and problematic smartphone use: The moderation effects of resilience, *Journal of Psychiatric Research*, 150, 324-331.

# VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDADE EN CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

*M.<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García*  
Universidad de Santiago de Compostela

*Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro*  
Universidad de Santiago de Compostela

*Beatriz García Antelo*  
Universidad de Santiago de Compostela

*Enelina M.<sup>a</sup> Gerpe Pérez*  
Universidad de Santiago de Compostela

**Resumen:** La atención a la diversidad es un derecho reconocido y un indicio de calidad de los sistemas educativos. Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de las familias sobre la atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria en Galicia. En la investigación, cuantitativa y de corte descriptivo participan un total de 644 padres, madres o tutores/as legales que tienen hijos/as cursando estudios de educación primaria y secundaria obligatoria en 1.011 centros de enseñanza obligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos, durante el curso 2017/2018. Para la recogida de información se utilizó el instrumento «Cuestionario sobre la atención a la diversidad» diseñado ad hoc para la investigación. Los resultados muestran que en opinión de los padres, madres y/ o tutores/as legales, los centros educativos están dando una óptima respuesta a la atención a la diversidad ya que atienden a las necesidades del alumnado, fomentan la participación de las familias y reconocen el papel activo que tienen para el centro escolar. No obstante, es necesario seguir

trabajando en la atención a la diversidad del alumnado sin perder de vista el importante papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as.

**Palabras-clave:** atención a la diversidad; enseñanza obligatoria; familia.

## Introducción

La diversidad es una realidad social, derivada de la individualidad biológica, psicológica, social y cultural de cada una de las personas, que está presente en todas las aulas. En este sentido, la atención a la diversidad es un derecho reconocido y un indicio de calidad de los sistemas educativos. Tal y como señala García (2002, p. 227) «el ser consciente de la diversidad en las aulas y tener una actitud positiva hacia las diferencias es el primer paso para abordar una atención educativa adecuada eficaz y eficiente».

El marco normativo actual en España proporciona la base fundamental para ofrecer una atención adecuada a la diversidad del alumnado presente en las aulas y para convertir a los centros educativos en auténticos espacios inclusivos. A este respecto cabe indicar que «a nivel legislativo, la inclusión está presente y debería impregnar tanto las decisiones de política educativa como caracterizar la organización y la respuesta educativa de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria para atender las características de la diversidad del alumnado» (Escarbajal *et al.*, 2012, p. 137).

La atención a la diversidad implica «... aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que el necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado; esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado» (Araque & Barrio, 2010, p. 11).

La atención a la diversidad requiere, tal y como señala Álvarez *et al.* (2002) de planteamientos educativos que deriven en adaptaciones de algunos de los factores que conforman el clima escolar, esto es, programas y políticas escolares, cultura escolar y currículo oculto, estilos de aprendizaje, programa de orientación, actitudes y percepciones.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (LOE, 2006), define en su artículo 3.º la atención a la diversidad como el conjunto de medidas



y acciones que tienen como finalidad adecuar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, contexto en el que se desarrolla esta investigación, en el Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado nos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación se entende por diversidade el conjunto de medidas y acciones que tienen como finalidad adecuar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado (artículo 3).

Esta concepción de la atención a la diversidad se apoya, tal y como se recoge en el citado decreto, en los principios de normalización e inclusión y debe abarcar a todo el alumnado. Del mismo modo, se indica que los centros han de contar con las medidas y recursos educativos para responder a las necesidades del alumnado y que todas las decisiones de carácter pedagógico, organizativo y de gestión de los centros han de contemplar la atención a la diversidad.

Para poder dar respuesta a la diversidad, los centros educativos deben tomar decisiones y poner en práctica acciones de prevención y de detección temprana y actuaciones de tipo curricular, relacional y organizativo para promover la convivencia, la no discriminación y el respeto por las diferencias.

En este proceso, de acuerdo con lo señalado en el *Decreto 299/2011, do 7 de decembro*, la implicación de las familias es fundamental y las madres, padres y tutores/as legales deben recibir de forma individualizada, la necesaria información y asesoramiento respecto de las características y necesidades del alumnado, así como de las medidas a adoptar para su atención en los centros educativos.

Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán compartir el esfuerzo educativo, participando y colaborando, en los términos legalmente establecidos, en las decisiones que afectan a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado (artículo 42.1).

En la propia *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, en su artículo 119 punto 4, se establece que los padres

y alumnos también podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellas.

Asimismo, en el *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, en el artículo 7, y de conformidad con otras leyes, los padres, madres o personas que ejerzan la tutela legal deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas o de las personas que tutelen, así como conocer las decisiones en materia de evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros educativos para facilitar su progreso educativo. También tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de evaluación que se realicen a sus hijos/as o personas tuteladas.

Del mismo modo, en el *Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia*, en el artículo 6, se señala, en línea con otras leyes, que en el proceso educativo los padres y tutores legales deben apoyar y participar en la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados; también se subraya que deberán conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros educativos para facilitar su progreso educativo, y se reconoce que tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes u otros documentos correspondientes a las distintas evaluaciones realizadas por sus hijos, hijas o personas tuteladas.

El papel de las familias en el proceso educativo de los/as hijos/as se entiende, desde estas perspectivas, como fundamental. Es en la familia, «donde se debe favorecer la diversidad y propiciar un estilo de vida que potencie y desarrolle a cada uno de sus miembros, sobre la base de la armonía, la seguridad, y la estimulación, con el propósito de satisfacer con sus necesidades» (Cedeño-Ménendez & Zambrano-Acosta, 2020, p. 779).

En este proceso la relación entre familia y escuela ha de ser de mutua colaboración y, sobre todo y principalmente, con alumnado que presenta necesidades educativas específicas. Para ello, el centro ha de contar con los medios adecuados para que este proceso se realice de la forma más efectiva.

La literatura sobre el tema pone de relieve la importancia que tiene la familia como institución socializadora en sus descendientes (Escarbajal *et al.*,

2017; Ramos & González, 2017) y en su participación activa en la escuela (Aguar *et al.*, 2020; Gorjon *et al.* 2020; Llevot & Bernand, 2015; Verdugo & Rodríguez 2012) y, de modo muy especial, en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas (Rodrigo *et al.*, 2018; Simón & Barrios, 2019).

Según Simon y Barrios (2019, p. 53) «las familias se consideran parte activa de la comunidad educativa y un agente necesario si se pretende construir entornos acogedores para todas las personas, en el marco de culturas escolares alineadas con los valores y principios de la inclusión».

Otros autores como el caso de Garreta (2003, 2008) ponen de manifiesto que la actitud y expectativas, tanto por parte de los docentes cómo de las familias juegan un papel crucial en la definición y seguimiento del proyecto educativo y en la construcción de las relaciones que se van conformando dinámicamente a lo largo de la escolaridad de los/as niños/as.

Por su parte, Escarbajal *et al.* (2017) señalan que las actuaciones de los centros tienen un carácter bastante inclusivo. Así, en todos los centros participantes en el estudio realizado por estos investigadores son fortalezas de los centros: «el respeto a los estilos de aprendizaje», «la planificación y organización de la enseñanza», «la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje», «la evaluación tolerante», «la organización de la acción tutorial», «la interacción entre los alumnos» y «las relaciones centro-contexto social», siendo «la organización de la acción tutorial» la que presenta la puntuación media global inter-centros más baja, frente al respeto a «el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado» que es la mejor valorada en todos los centros. Por otro lado, «la atención a los ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado» es la categoría menos valorada, a pesar de ser uno de los aspectos más importantes en relación con la atención a la diversidad.

En el estudio realizado por Verdugo y Rodríguez (2012), se observó que los principales obstáculos para lograr una educación inclusiva en la etapa de educación secundaria derivan de la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales; en este sentido, a partir de los resultados del trabajo, los autores consideran fundamental el incremento del personal de apoyo y seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo para poder dar respuesta a las particularidades individuales de cada alumno/a.

Con el fin de conocer cómo se da respuesta a la diversidad del alumnado en los centros educativos de enseñanza obligatoria, se planteó el presente

trabajo, el cual forma parte de una investigación más amplia titulada *Estudio sobre A atención á Diversidade no Ensino Básico Curso 2018/2019*, financiada por la Comunidad Autónoma de Galicia y cuyo principal objetivo es conocer la percepción de las familias sobre la atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria en Galicia.

## **Metodología**

### **Participantes**

La población objeto de estudio está configurada por las padres, madres o tutores/as legales que tienen hijos/as cursando estudios de educación primaria y secundaria obligatoria durante el año académico 2017/2018 en 1.011 centros de enseñanza obligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos.

La muestra fue seleccionada de forma intencional siendo el criterio de selección que el hijo/a estudiara alguno de los cursos de primero, segundo o tercer ciclo de educación primaria y de primer y segundo ciclo de la ESO en las aulas seleccionadas por los centros donde se llevó a cabo el estudio. La muestra participante está conformada por un total de 644 padres, madres o tutores/as legales que tienen hijos/as cursando estudios de educación primaria y secundaria obligatoria.

En el estudio participan en un mayoritario porcentaje de casos (82.8%) las madres frente a un 15.8% de padres; el 1.4% de casos no contesta. Una de las vías a través de la cual las familias participan en la vida escolar es el Consejo Escolar y también a través de las asociaciones de madres y padres. Al respecto cabe señalar que tan sólo un 5.3% de las madres, padres o tutores/as legales son miembros del Consejo Escolar del centro, mientras que en la asociaciones de madres y padres tienen una mayor presencia (37.1%).

### **Instrumento**

Para la recogida de información se utilizó el *Cuestionario sobre la atención a la diversidad* diseñado ad hoc para la investigación. El cuestionario

está configurado por un total de 28 preguntas, en las que se abordan cuestiones referidas a la atención a la diversidad, agrupadas en tres dimensiones: datos de identificación personal de la persona que contesta, preguntas de identificación del centro y, finalmente, preguntas que hacen referencia a la atención a la diversidad en el centro.

Para comprobar las características técnicas del instrumento se procedió a su validación a través de juicio de personas expertas, concretamente de inspectores/as y profesorado de enseñanza obligatoria y profesorado universitario, especialista en atención a la diversidad y metodología de investigación educativa respectivamente. A partir de sus indicaciones se realizaron las modificaciones correspondientes que dieron lugar a una primera versión del instrumento. Posteriormente, se procedió a administrar los cuestionarios en línea a una muestra piloto, cuyos resultados provocaron algunos ajustes recogidos en la redacción definitiva del cuestionario. Para conocer su fiabilidad se empleó el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach. Los resultados alcanzados confirman que se trata de un instrumento válido al ser el  $\alpha = .879$ .

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

La recogida de información se hizo en los centros, en aulas de primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en aulas de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, seleccionadas al azar. El/la profesor/a tutor/a del aula distribuyó los cuestionarios al alumnado quien, en el plazo de una semana aproximadamente, llevaba el cuestionario a su casa para que fuera cubierto por el padre, o la madre, o el/la tutor/a legal, y posteriormente, una vez cubierto, lo entregaba en el aula; los cuestionarios fueron recogidos en el propio centro por los miembros del grupo de investigación. Una vez recopilados los cuestionarios se procedió a la realización del análisis descriptivo de los datos utilizando el programa IBM SPSS, versión 26.0.

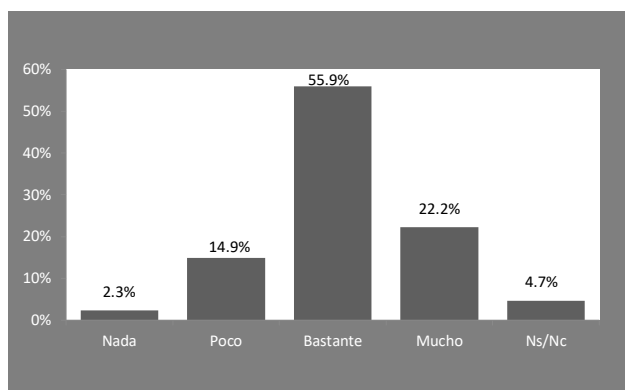
### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos referidos en primer lugar, al tratamiento de la atención a la diversidad en los centros educativos;

en segundo lugar se hace referencia a la información sobre la colaboración y asesoramiento entre familia y centro educativo.

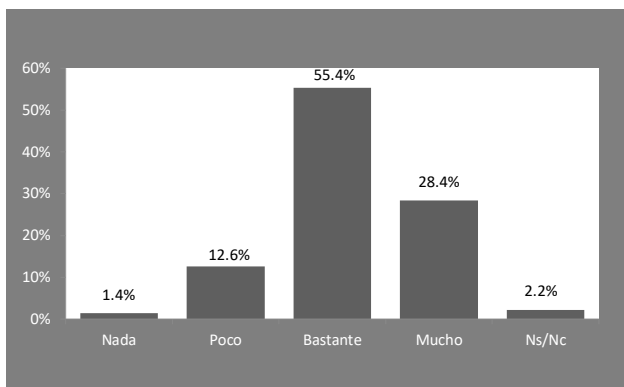
### **Atención a la diversidad en los centros**

Un 55.9% y 22.2% de las familias considera que el centro educativo tiene en cuenta en bastantes y muchas ocasiones respectivamente las sugerencias sobre la educación de sus hijos/as cuando acuden a las reuniones del centro. Un 14.9% opina que en pocas ocasiones y tan sólo el 2.3% de las familias afirma que no tienen en cuenta su opinión.



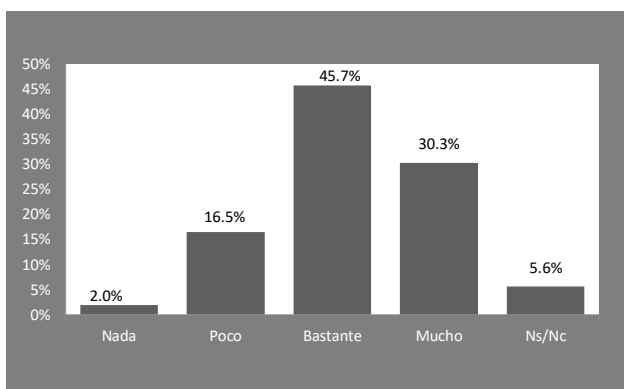
**Figura 1:** Se tienen en cuenta las ideas y sugerencias de los padres y de las madres o tutores/as legales sobre la educación del/los hijo/s e hija/s

Al mismo tiempo, las familias muestran una valoración favorable hacia las acciones educativas del centro para atender las necesidades del alumnado. Así, un 55.4% de las familias opinan que en bastantes ocasiones el centro atiende a las necesidades del alumnado, el 28.4% en muchas ocasiones; por su parte, el 12.6% de las familias señalan que pocas veces y el 1.4% en ninguna ocasión.



**Figura 2:** El centro, en su acción educativa, atiende a las diferentes necesidades del alumnado

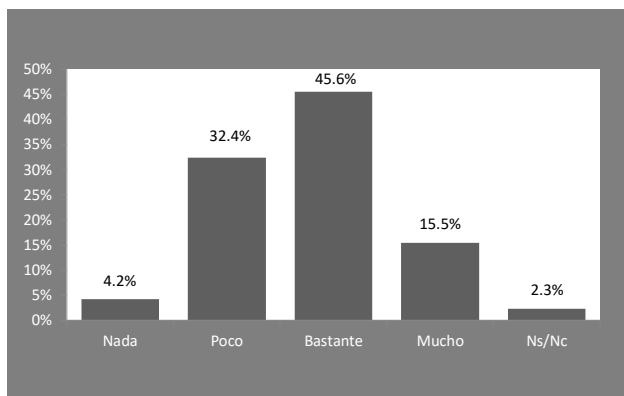
En cuanto a la opinión de las madres, padres o tutores/as legales sobre el apoyo del centro al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las respuestas revelan que, en conjunto, valoran positivamente este apoyo, ya que el 45.7% señalan bastante y el 30.3% mucho. Por el contrario, el 16.5% señala poco y el 2.0% nada. El 5.6% no responde.



**Figura 3:** El centro apoya al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

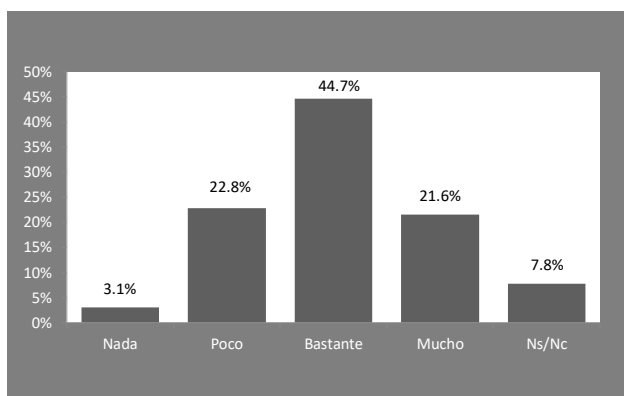
La mayoría de la muestra de madres, padres o tutores/as legales afirma que el centro donde está escolarizado su hijo/a ofrece refuerzo educativo a los/as alumnos/as que lo necesitan, en función de sus características y nece-

sidades (45.6% bastante y 15.5% mucho). El 4.2% y el 32.4% concentran sus respuestas en la categoría nada y poco respectivamente. El 2.3% no sabe o no contesta.



**Figura 4:** El centro ofrece refuerzo educativo al alumnado que lo precise

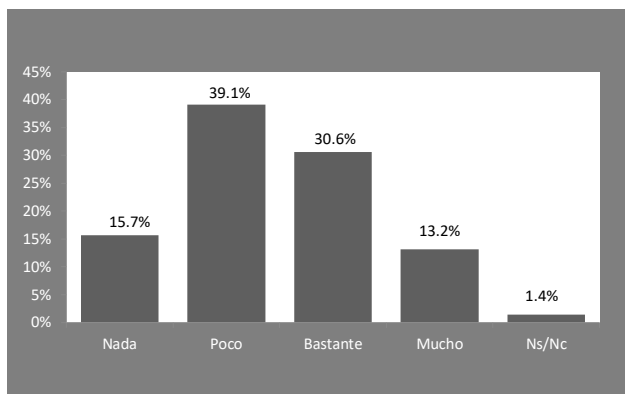
Según las madres, padres o tutores/as legales, el centro pone en marcha programas específicos para atender las características y necesidades de los/as alumnos/as (44.7% bastante y 21.6% mucho). Hay un 3.1% que señala que no se ponen en marcha en el centro este tipo de programas y un 22.8% en pocas ocasiones. El 7.8% no sabe o no contesta.



**Figura 5:** El centro lleva a cabo programas específicos para atender a las características y necesidades del alumnado

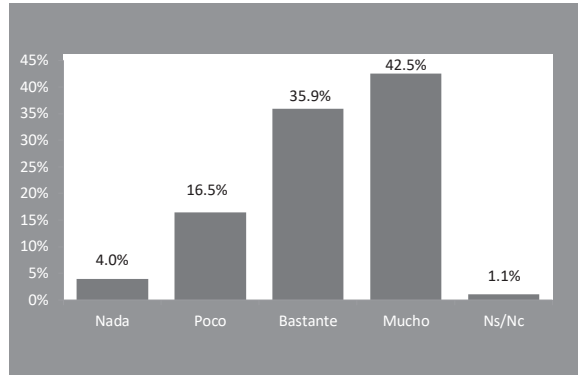


La mayoría de los padres, madres o tutores/as legales, un 30.6% y el 13.2% respectivamente tienen bastante y mucho conocimiento sobre la normativa existente en el centro para atender a la diversidad del alumnado. El 39.1% tiene poco conocimiento y el 15.7% ningún conocimiento. El 1.4% no responde a esta pregunta.



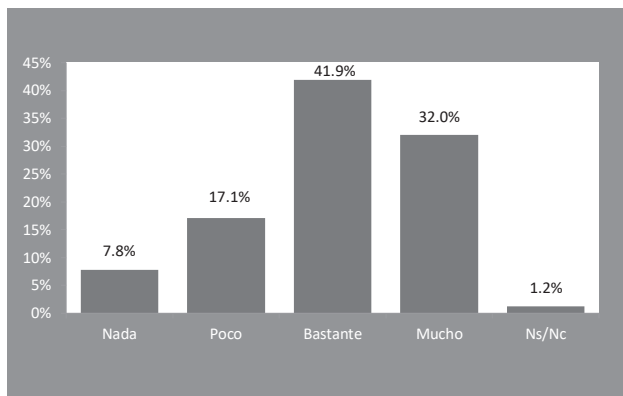
**Figura 6:** Conocimiento de la normativa existente en el centro con relación a la atención a la diversidad

La valoración que hacen las madres, padres o tutores/as legales de los/as alumnos/as, respecto a si reciben información continua sobre la evolución escolar y personal de su hijo/s y/o hija/s por parte del tutor, recibe un acuerdo mayoritario pues poco más de tres cuartas partes de la muestra así lo dice (35.9% bastante y 42.5% mucha), aunque el 16.5% cree que la información es poca y el 4.0% no recibe ninguna. El 1.1% de las madres, padres o tutores/as legales no respondió a esta cuestión.



**Figura 7:** Información continua de la evolución escolar y personal de su hijo o hija por parte del tutor/a

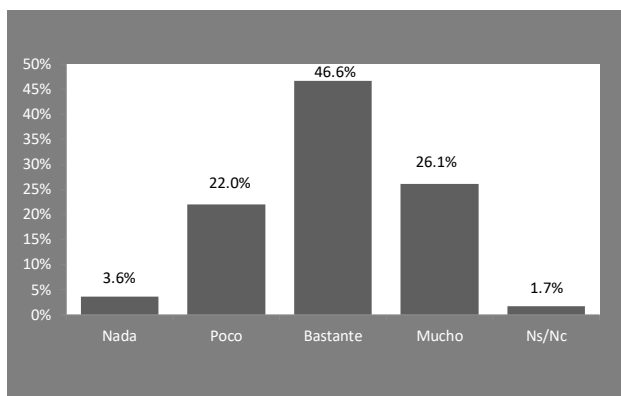
Otro aspecto que tiene especial importancia en relación con este tema es el referido al conocimiento que tiene el tutor de la situación familiar de los/as alumnos/as que tutoriza. Por ello, preguntamos a las madres, padres o tutores/as legales si consideran que el tutor/a de su hijo/s y/o hija/s conoce la situación familiar del alumnado, comprobando que la mayoría de casos indica que sí (41.9% bastante y 32.0% mucho). En cambio, el 17.1% considera que la conoce poco y el 7.8% nada. El 1.2% no sabe o no contesta.



**Figura 8:** Conocimiento del tutor/a de la situación familiar

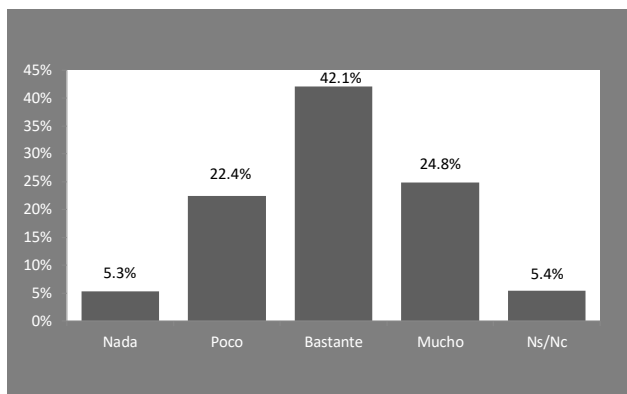
### Colaboración y asesoramiento entre familia y centro educativo

En este bloque de cuestiones interesa descubrir, por su importancia, como es la colaboración entre el centro y las familias. A la vista de los datos recogidos en la Figura 9, se comprueba que para las tres cuartas partes de la muestra existen canales de colaboración entre el centro y las familias (46.6% contesta que bastante y 26.1% contesta que mucho). Para un 22.0% estos canales de colaboración son escasos, mientras que son inexistentes para un 3.6%. El 1,7% no responde.



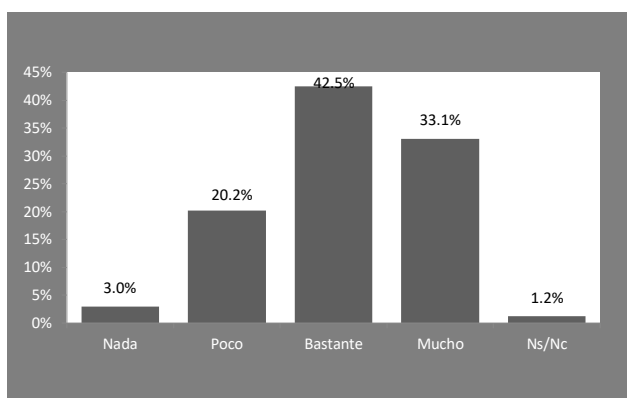
**Figura 9:** Existencia de canales de colaboración entre las familias y el centro

El papel del Departamento de Orientación en la atención a la diversidad es clave. Por ello, es importante conocer la opinión de las madres, padres o tutores/as legales sobre la relación que se establece entre el Departamento de Orientación y las familias y el grado de asesoramiento que se les brinda. En este sentido, se comprueba que, en general, para la mayoría de las personas encuestadas, el Departamento de Orientación realiza su labor de asesoramiento a las familias (42.1% bastante y 24.8% mucho). Para el 5.3% no realiza esta tarea y para el 22.4% pocas veces. El 5.4% no sabe o no contesta.



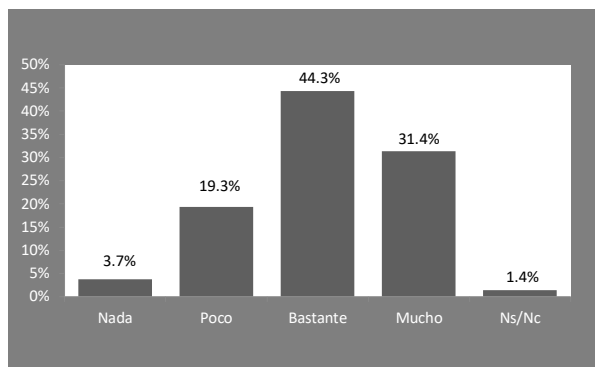
**Figura 10:** Asesoramiento del Departamento de Orientación a las familias

El establecimiento de un clima de confianza y colaboración es un elemento clave para atender a la diversidad. Por este motivo, se plantea una cuestión en la encuesta destinada a este colectivo. Al respecto cabe señalar que las respuestas obtenidas son contundentes; el 33.1% y el 42.5% de las personas encuestadas considera que la comunicación entre el centro y las familias es muy o bastante fluida. En el otro extremo, el 3.0% y el 20.2% afirman que no es nada fluido o es escasamente. El 1.2% no sabe o no contesta.



**Figura 11:** Comunicación fluida entre el centro y las familias

También tratamos de averiguar si la escuela fortalece y promueve la implicación de las familias en el proceso educativo de su hijo/s y/o hija/s. Las respuestas, una vez más, se inclinan por una opinión positiva, así un 44.3% piensa que bastante y un 31.4% mucho. Por el contrario, el 3.7% no dice nada y el 19.3% poco. El 1.4% no sabe o no contesta.



**Figura 12:** El centro potencia y promueve la implicación de las familias en el proceso educativo

## Conclusiones

La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada estudiante, ofreciéndole los apoyos necesarios y oportunidades de aprendizaje.

El diseño y desarrollo de prácticas inclusivas se considera una de las líneas de actuación básicas para la construcción de una escuela para todos y todas. Ambas acciones dependen en parte de las actitudes del profesorado, pero también del resto de personas que integran la comunidad educativa (madres, padres y/o tutores y tutoras legales, alumnado, etc...).

Para poder dar respuesta a la atención a la diversidad y conseguir llevar a cabo una educación inclusiva, como ya se ha indicado, resulta imprescindible la participación de las familias en el centro educativo siendo la colaboración familia-escuela un elemento básico para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.

En opinión de los padres, madres y/ o tutores/as legales participantes en este estudio, los centros educativos están dando una óptima respuesta a la atención a la diversidad en línea con otros estudios sobre el tema (Rodrigo *et al.*, 2018; Simón & Barrios, 2019). Más concretamente las familias consideran que el centro atiende a las necesidades del alumnado, fomenta la participación de las familias y reconoce el papel activo que tienen para el centro escolar. Además, consideran que el papel del Departamento de Orientación es clave para atender a la diversidad del alumnado.

En la actualidad, existen redes de colaboración impulsadas entre los centros educativos y los servicios responsables de la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Esta colaboración se materializa a través de protocolos de actuación específicos e instrumentos para evaluar las necesidades educativas específicas del alumnado, disponibles para todos los centros de enseñanza obligatoria.

Con todo, se considera prioritario insistir en la necesidad de continuar propiciando la colaboración y la participación de sectores de la comunidad educativa como las familias, e incluso de otras instituciones y entidades que trabajan a favor de la inclusión, mediante el establecimiento de convenios de colaboración y también potenciando la creación de Escuelas de Madres y Padres que propicien un espacio de diálogo, formación e información sobre la atención a la diversidad y la inclusión de los niños y niñas en la enseñanza obligatoria.

No se puede perder de vista el importante papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, y por ello no pueden quedarse al margen de la escuela pues su participación es esencial para conseguir la meta compartida de la atención a la diversidad y la inclusión.

## Referencias

- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socieducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18 (1), 120-133. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Alvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padilla, M.<sup>a</sup> T, García J. & Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de

- enseñanza secundaria: Estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 225-245
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>
- Cedeño-Ménendez, A. M., & Zambrano-Acosta, J.M. (2020). La orientación familiar desde la escuela y su atención a la diversidad. *Polo del Conocimiento*, 5 (8), 774-797
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de decembro de 2011, núm. 242, pp. 37487–37515
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de setembro de 2014, núm.171, pp. 37406–38087
- Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de xuño de 2015, núm.120, pp. 25434–27073
- Escarbajal, A., Arnáiz, P., & Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 427–443. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49423](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423)
- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), 225-248
- Garreta, J. (2003). El espejismo cultural: La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. CIDE
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado. CEAPA
- Gorjón, M. (dir.), Guzman, R. (coord.) & Nieto, A. (coord.) (2020). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-242-8/4700/2094-1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación . *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188–45220.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858–97921
- Llevot Calvet, N., & Bernand Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(1). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>
- Ramos Rangel, Y., & González Valdés, M.Á. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114.
- Rodrigo, M.<sup>a</sup> J., Martínez-González, R. A., & Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Simon, R., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48 (1), 51-58
- Verdugo, M. A., & Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.



# ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR PRECOCE: PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

*Catarina Mangas*

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria

*Sara Lopes*

ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria, Politécnico de Leiria

*Sandrina Milhano*

ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria, Politécnico de Leiria

*Carla Freire*

ESECS, CI&DEI, LIDA, Politécnico de Leiria

**Resumo:** O abandono escolar precoce é um fenómeno multifacetado e multifatorial que conjuga diversos elementos, de natureza interna e externa à instituição escolar. Com o objetivo de conhecer em maior profundidade a temática no contexto europeu, atuando sobre ela, foi criado o Orienta4YEL. Este é um projeto internacional que passou por uma fase de diagnóstico, seguida da definição de estratégias de orientação e ação tutorial, orientadas a dirigentes, professores e alunos, que foram analisadas e adaptadas face às características e necessidades de cada contexto. O artigo apresenta as estratégias criadas pelo projeto e, em especial, as que tiveram como público-alvo os dirigentes e professores, incluindo, ainda, os resultados da avaliação efetuada pelos participantes. Os professores consideraram que o trabalho de análise e adaptação das ações ao contexto foi essencial para potenciar o

impacto que a natureza tutorial da sua implementação tem junto dos jovens em risco de abandono escolar precoce. As ações são percecionadas como estratégias passíveis de potenciarem uma mudança de atitude dos alunos em relação à escola, motivando-os para as suas aprendizagens. Foi, ainda, identificado, um conjunto de benefícios, onde se destaca o contributo para a redução do risco de abandono escolar, para o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade e para a melhoria do bem-estar emocional dos jovens.

**Palavras-chave:** Orienta4YEL; abandono escolar precoce; ensino profissional; estratégias; professores.

## Introdução

O estudo do abandono escolar precoce faz sentido por se encontrar definido, enquanto princípio base dos países desenvolvidos, um período correspondente à escolaridade obrigatória que se entende como a «idade, duração e nível mínimos exigidos por lei para a frequência da escolaridade» (CEDEFOP, 2014, p. 51). Segundo um relatório da União Europeia (UE), a generalidade dos países inicia este período no 1.º ciclo do ensino básico, geralmente quando as crianças têm seis anos de idade, havendo, no entanto, alguma discrepância relativamente à sua duração (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). A mesma fonte indica que, em cerca de metade dos países, a escolaridade obrigatória (a tempo inteiro) está completa ao final de 10–11 anos. Portugal faz, no entanto, parte dos 11 países que não cumprem esta premissa, ao consagrar, na sua legislação (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), que a escolaridade obrigatória é atingida no final do 12.º ano de escolaridade ou quando o aluno completa os 18 anos de idade.

A extensão da escolaridade obrigatória incentivou a criação de diversas iniciativas de melhoria das condições de acesso e permanência dos jovens no sistema de ensino, como a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), a diversificação da oferta educativa no ensino básico e secundário, nas escolas da rede pública, e uma clara aposta na formação profissional, que deixou de ser, apenas, ministrada nas escolas profissionais, passando a constar noutros estabelecimentos de ensino. Estas

medidas têm-se traduzido, por um lado, no aumento da qualificação dos jovens, mas, por outro, este alargamento tem-se afigurado como um fator que agudiza os valores do abandono escolar precoce, tendo em conta que, ao estudar esta temática, o foco deixa de ser apenas o ensino básico e passa, também, a ser o secundário.

Enquanto conceito, é clara a noção de que o abandono se foi complexificando, sendo frequentemente referido como um fenómeno multifacetado e multifatorial que conjuga diversos fatores, de natureza interna e externa à instituição escolar (Barreto *et al.*, 2016; Lopes *et al.*, 2021; Savvides *et al.*, 2021; Silva & Pinto, 2016). É frequentemente associado a uma origem precoce e anterior à saída dos alunos do sistema de educação e formação, mas cujo eco perdura muito depois (European Commission, 2013; Mateus *et al.*, 2018).

Nesta linha, e com o objetivo de conhecer em maior profundidade a temática do abandono escolar precoce na UE, atuando sobre ela, foi criado um projeto internacional, apoiado pelo Erasmus +, um programa da UE. O projeto, intitulado Orienta4YEL — *Supporting educational and social inclusion of youth early leavers and youth at risk of early leaving through mechanisms of orientation and tutorial actions*, foi desenvolvido ao longo de três anos por cinco instituições de Ensino Superior europeias (a Universidade Autónoma de Barcelona, em Espanha, o Politécnico de Leiria, em Portugal, a Universidade de Bucareste, na Roménia, a Universidade de Bath, no Reino Unido e a Universidade de Bremen, na Alemanha) e assume o propósito de conhecer a perspetiva de alunos e agentes educativos acerca dos riscos que levam ao abandono escolar, das estratégias para a sua prevenção e das possíveis ações a desenvolver para fomentar o reingresso dos ex-alunos. Entende-se este trabalho como a primeira fase de uma parceria entre a academia e as escolas de ensino básico e secundário que dá lugar a uma orientação e ação tutorial que apresente ferramentas e formas inovadoras de atuação, contribuindo para fomentar boas práticas que se traduzem na redução do abandono escolar. Estas ações são acompanhadas por um processo de avaliação conducente a uma validação do plano de ação implementado e por uma reflexão entre os parceiros envolvidos, cujas conclusões se apresentam num relatório final do projeto e em comunicações e publicações que permitem disseminar os resultados alcançados. Espera-se

que estes, ao serem difundidos em ações levadas a cabo nos cinco países envolvidos, possam contribuir para uma replicação das estratégias noutros estados-membros da UE.

De entre as várias categorias e temáticas de análise dos dados obtidos junto das escolas participantes no estudo, algumas pré-definidas a partir dos objetivos do projeto e da revisão da literatura e outras emergentes dos discursos recolhidos, foi possível notar que, a nível individual, se foi fazendo, reiteradamente, referência à fragilidade emocional dos jovens que abandonam precocemente o sistema de ensino e à consequente necessidade de intervenção nesta área. Neste sentido, pretende-se, através deste texto, refletir em torno desta temática, apresentando, a partir dos resultados obtidos pelo projeto Orienta4YEL no contexto português, estratégias de intervenção que promovam as competências emocionais dos jovens.

### **Enquadramento teórico**

O abandono escolar precoce (AEP) é definido pela UE como a saída antecipada da escola por jovens com idades entre os 18–24 anos que não completaram a escolaridade obrigatória ou que não adquiriram qualificações ao nível do ensino secundário (Eurostat, 2020; European Commission, 2011). Esta realidade, vivida por muitos ex-alunos, acarreta um conjunto de consequências negativas, não só para os indivíduos, mas para as sociedades e economias, que o tornam um problema e um desafio em toda a Europa. Do ponto de vista individual, as consequências estão principalmente ligadas ao desemprego, exclusão social, pobreza, falta de saúde física e mental e reduzida participação em instituições e iniciativas democráticas. Estes aspetos têm implicações a um nível macro, podendo levar ao fraco crescimento económico e a elevados custos sociais (Mateus, Pinho & Amaral, 2018; Cedefop, 2016; European Commission, 2011; Gregg & Tominey, 2005).

Se, durante alguns anos, se atribuíam a este flagelo causas exógenas ao sistema educativo, designadamente as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse dos alunos e das famílias, uma abordagem mais holística tem evidenciado que os fatores de natureza endógena têm um papel muito determinante nos percursos escolares considerados de (in)sucesso. Para

além do aluno, na sua dimensão pessoal, familiar, socioeconómica e origem social (Vallejo & Dooly, 2013) há que atender a outros aspetos, como as políticas públicas, a organização escolar e, entre outros aspetos, os métodos pedagógicos (Barreto *et al.*, 2016; Silva & Pinto, 2016; Lopes *et al.*, 2021).

A redução do abandono escolar deve ser, portanto, uma preocupação de todos, tendo-se tornado uma das principais prioridades de ação da UE no domínio da educação, refletida na estratégia Europa 2020 e no seu quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação. O principal objetivo era reduzir a percentagem de jovens que abandonam precocemente a educação e a formação para menos de 10% até 2020 (Eurostat, 2020) através de iniciativas centradas nas questões do seu percurso escolar, do desemprego e da exclusão social (Eurofound, 2020). Portugal cumpriu com as metas traçadas, reduzindo o AEP para 8,9% em 2020 (Eurostat, 2020) e 5,9% em 2021 (Pordata, 2022). Estes resultados são o reflexo de algumas medidas adotadas no país, designadamente: o incentivo à formação contínua de professores; a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o aumento da escolaridade obrigatória, primeiro para nove anos e, posteriormente, para os 12 (Lei 85/2009, 27 agosto); bem como a oferta de cursos profissionais nas escolas da rede pública (Lopes *et al.*, 2021; Araújo *et al.*, 2019).

Pelo atrás expresso, facilmente se compreende que a investigação desenvolvida nesta área que, tradicionalmente, se centrava essencialmente nas características individuais dos jovens em AEP, tenha passado a dedicar-se ao papel que a escola tem nas decisões dos alunos, nomeadamente, os professores e respetivas práticas profissionais (Banks & Smyth, 2021). As autoras reforçam a perspetiva que os profissionais das instituições de ensino podem contribuir fortemente para o crescente desinteresse dos jovens pela escola e potencial abandono escolar precoce. Balenzano *et al.* (2019) acrescentam que as baixas expectativas dos professores, associadas às características individuais do aluno e aos fatores sociais e familiares, exercem um poder muito forte no percurso educativo dos jovens, podendo contribuir para a existência de sentimentos de exclusão e de estigma, tendo como consequências as atitudes de revolta e de rejeição ao contexto escolar, culminando em comportamentos agressivos com os professores e com os pares.

A componente emocional tem, pelo exposto, um papel preponderante no sucesso do percurso escolar, surgindo na literatura associada a uma mul-

tiplicidade de conceitos, como inteligência emocional, competências não cognitivas, *soft skills*, desenvolvimento pessoal e social, *life skills*, competências emocionais, entre outros (Cefai *et al.*, 2018). Neste texto, e no sentido de simplificar a linguagem e adotar um formato suficientemente abrangente que englobe a diversidade de perspectivas, adotaremos o último conceito enunciado, ou seja, as competências emocionais. Estas são entendidas como o conjunto de habilidades intrapessoais (eu) e interpessoais (relação com os outros).

A escola terá, neste âmbito, um papel central na educação social e emocional dos jovens ao apoiar o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências essenciais à compreensão de si e dos outros, à expressão e regulação emocional e ao desenvolvimento de relações saudáveis e harmoniosas que permitam aos jovens tomar decisões responsáveis e éticas, fazendo uso das suas capacidades para superar eventuais dificuldades (Cefai & Cavioni, 2014). Espera-se, portanto, que as instituições educativas e os profissionais que nelas exercem funções reconheçam a utilidade das competências emocionais para a promoção do sucesso escolar, aceitando a heterogeneidade dos públicos, dos seus conhecimentos, expectativas e culturas (Reiling *et al.*, 2022). Concordamos com Silva e Pinto (2016) quando referem que o problema não reside na escola para todos, mas na concretização de uma escola que seja igual para todos. Por outras palavras, a extensão da escolaridade obrigatória não é suficiente para garantir que a individualidade dos alunos seja respeitada e reconhecida e para que, consequentemente, se evite a evasão escolar sendo, por isso, necessário adotar estratégias concretas que se centrem na educação emocional dos alunos.

A equipa do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003) considera que as escolas devem implementar ações que se centrem em cinco grandes áreas: a autoconsciência e a autogestão (habilidades intrapessoais), a consciência social e a capacidade relacional (habilidades interpessoais) e, ainda, a capacidade de tomar decisões responsáveis. Em 2012 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apresentou algumas recomendações com vista a melhorar o apoio a dar aos seus alunos, entre as quais, o desenvolvimento de relações positivas entre professores-alunos; o diagnóstico dos alunos problemáticos e dos fatores que possam contribuir para essa condição; o aconselhamento

e mentoria adequados (OCDE, 2012). Mais tarde (OCDE, 2015) acabou por se definir que a educação emocional e social dos alunos passa por três componentes: o alcance de metas (perseverança, autocontrole e consecução de objetivos), o trabalho com os outros (sociabilidade, respeito e cuidado) e a gestão das emoções (autoestima, otimismo e confiança). Ainda que a nomenclatura possa ser diferente, surgindo muitas outras perspetivas na literatura, a par de uma série de programas implementados nas escolas, sabe-se que as estratégias direcionadas para a educação social e emocional, aplicadas junto de alunos com diversas origens e culturais, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, têm demonstrado resultados positivos (Taylor *et al.*, 2017; Korpershoek *et al.*, 2016; Clarke *et al.*, 2015). Ainda assim, considera-se que, na maioria dos sistemas de ensino, se dedica pouca atenção à consciência e gestão emocional das crianças e jovens, o que tem contribuído para a continuidade de uma série de comportamentos desviantes, como o *bullying*, a violência, o consumo de drogas ou o desinteresse pela formação (Cefai *et al.*, 2018).

Esta situação pode estar relacionada com o facto de a formação inicial de professores não preparar os docentes para fazer face à diversidade, equidade e inclusão em sala de aula (OCDE, 2022). Tradicionalmente todos os temas relacionados com a diversidade e inclusão estavam previstos em formação específica de Educação Especial e, na maioria das vezes, focavam-se na condição da deficiência. Atualmente, e considerando o Decreto-Lei n.º 54/2018, que reforça a necessidade da devida preparação dos docentes, é essencial dar condições aos professores que lhes permitam fazer face à diversidade, adotando abordagens didáticas inovadoras e personalizadas que considerem fatores educacionais, comportamentais e sociorelacionais, nomeadamente os advindos de contextos de aprendizagem informais (Balenzano *et al.*, 2019).

O estudo realizado, cuja metodologia e resultados se expressam no ponto seguinte, perspetivou conhecer os fatores que contribuem para o abandono escolar precoce, centrando-se este texto nas questões emocionais, e delinear estratégias que considerem as características individuais dos alunos na promoção de uma educação emocional inclusiva.

## Metodologia

Estudar o abandono escolar precoce pressupõe reconhecer um conjunto de fatores, atores e contextos que o condicionam, sendo fundamental que as decisões políticas adotadas vão ao encontro das reais necessidades dos jovens, evitando o seu afastamento do sistema de ensino. Para que conhecer, compreender e interpretar, em profundidade, os meandros deste fenómeno social, optou-se por seguir uma metodologia mista, alicerçada na exploração e análise das perspetivas dos agentes envolvidos no seu contexto real, a escola (Clark & Creswell, 2015; Edmonds & Kennedy, 2017).

O estudo que aqui se apresenta é parte de uma investigação mais alargada realizada pelos cinco parceiros europeus do projeto Orienta4YEL. Os investigadores portugueses selecionaram, por conveniência, as escolas da área geográfica do Politécnico de Leiria que incluem, na sua oferta formativa, cursos profissionais, identificando 23 instituições. Esta opção deveu-se ao facto de estes cursos serem, geralmente, os menos estudados. Após diversos contactos com os estabelecimentos de ensino, aceitaram participar sete escolas localizadas em cinco municípios: Leiria (E1 e E2), Marinha Grande (E3), Pombal (E4, E5), Porto de Mós (E6) e Batalha (E7) que contemplavam um total de 58 elementos nas direções (código C), 211 professores (código P) e 1331 alunos (código A).

A investigação iniciou com um diagnóstico da realidade de cada uma das escolas no que concerne ao abandono escolar precoce com o objetivo de conhecer as perspetivas de diversos agentes educativos. Participaram, nesta fase, sete diretores ou seus representantes, um de cada uma das escolas, 91 professores, dos quais 42 com função de direção de turma ou coordenação de curso e, ainda, 649 alunos, dos quais 68 delegados ou representantes das turmas ou outros alunos que melhor conhecessem a temática, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, critério de inclusão definido pelo projeto. A inclusão de diversos atores da comunidade educativa vai ao encontro da opinião de Taylor e de seus colaboradores (2017), que entendem ser fundamental ter em conta as perspetivas dos jovens para conhecer as suas competências, atitudes e comportamentos, mas também a de outros elementos, como professores ou observadores, que, de forma articulada, permitirão conhecer melhor a realidade em estudo.



Aos participantes foram aplicados três tipos de instrumentos de recolha de dados, a partir de guiões construídos pelo consórcio do Orienta4YEL. Estes incluíram entrevistas semiestruturadas aos elementos da direção das escolas, grupos focais a professores com função de direção de turma ou coordenação de curso e aos alunos delegados ou representantes das turmas, além de questionários aos restantes sujeitos (professores e alunos). Os dados dos questionários foram alvo de análise estatística descritiva e, uma vez que se referem a tendências de respostas, não são considerados no presente capítulo. No que se refere aos dados obtidos nas entrevistas e grupos focais, a partir da transcrição das gravações efetuadas, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, tendo-se recorrido, para o efeito, ao *software* MAXQDA2018 (Lopes *et al.*, 2021). Neste, foram introduzidas as categorias de análise definidas anteriormente pelos parceiros do projeto: «riscos de abandono escolar precoce», «estratégias de prevenção do risco de abandono escolar precoce» e «estratégias de reingresso». Como subcategorias associadas às três componentes, consideraram-se os fatores estruturais, institucionais, sociais, familiares e pessoais.

Tendo em conta os resultados obtidos, seguiu-se a definição global de um conjunto de 13 estratégias de orientação e ação tutorial que permitissem, preventivamente, criar uma rede de apoio que fosse estruturante para os jovens em risco de abandono escolar precoce (Olmos Rueda *et al.*, 2021). Cada um dos países teve a oportunidade de analisar o documento construído pelo consórcio e adaptar o plano com base nas características e necessidades do seu contexto.

As estratégias implementadas foram avaliadas através de um inquérito por questionário, disponibilizado *online*, aplicado a todos os participantes (elementos da direção, professores e alunos), contendo questões que pressupõem respostas descritivas e outras de opinião que recorrem à escala de Likert, em que o valor 1 corresponde a Discordo Totalmente e o valor 5 a Concordo Totalmente. Os resultados obtidos foram analisados através de uma análise estatística descritiva e de uma análise de conteúdo.

No ponto seguinte procura-se apresentar os dados e resultados obtidos no diagnóstico e na formulação e aplicação das estratégias no contexto português, centrando-se a atenção na dimensão emocional identificada e trabalhada em cada uma destas fases.

## Apresentação dos dados e discussão dos resultados

O diagnóstico efetuado nas sete escolas envolvidas no estudo permitiu identificar, nas três categorias, elementos que estão associados a fatores pessoais dos jovens alunos. Fazendo uma análise mais fina a estes fatores, verifica-se que são enunciadas diversas questões emocionais pelos vários perfis de participantes.

No que diz respeito aos riscos de abandono escolar precoce, todas as tipologias de sujeitos fazem referência ao desinteresse e desmotivação dos jovens (E2C, E4C, E5C, E6C, E7C; E1P, E2P, E3P, E4P, E5P, E6P, E7P; E1A, E2A, E3A, E4A, E5A, E6A, E7A). São, ainda, apontadas outras fragilidades emocionais, como uma baixa autoestima (E2P), pouca resiliência (E2P, E6P) e uma perceção negativa de si e do seu desempenho (E1A, E2A, E3A, E4A, E6A, E7A). Aspetos que, no entender de Cefai *et al.* (2018), devem merecer um olhar mais atento dos sistemas de ensino para evitar comportamentos considerados desviantes por parte dos alunos.

Face à realidade identificada, não é de estranhar que diversos participantes tenham feito referência a ações preventivas e de reingresso que, no seu entender, poderiam melhorar o estado emocional dos alunos. Entre elas, destacam-se estratégias que trabalhem a autoconfiança e a motivação individual (E1C, E4C; E2A, E3A, E5A, E6A e E7A), nomeadamente através de uma intervenção direta personalizada aos alunos e ex-alunos (E3C, E4C e E5C) com ações de apoio emocional (E1P e E2P), construção da autoconfiança, reforço da atenção e dos afetos (E2P) — «os miúdos aqui precisam de muito afeto, muita atenção, muita conversa. Nós temos de ter primeiro, criar uma relação de proximidade, com o respeito.» (E3P3). Os jovens sugerem, ainda, dinâmicas de grupo que potenciem a interação entre pares e a partilha de problemas pessoais (E1A) — «*Devia haver umas reuniões, assim de vez em quando, juntávamo-nos em círculo, quem quisesse falar, quem estivesse disposto a falar aderiria e falava sobre esses assuntos.*» (E1A2). Ou seja, sugerem que os docentes tenham uma formação abrangente com abordagens didáticas inovadoras e contextualizadas que possam atender aos contextos, à diversidade de públicos e de problemáticas existentes, em linha com o preconizado pela OCDE (2022) e também identificado por Balenzano *et al.* (2019).

Com base nos dados recolhidos através do diagnóstico efetuado nos cinco países envolvidos, foram, tal como referido na metodologia, delineadas estratégias dirigidas a elementos da direção, professores e alunos. Em Portugal, selecionaram-se oito das 13 estratégias globais, tendo sido criadas ações articuladas, às quais se atribuíram letras (A a G) que, nalguns casos, contemplavam mais do que uma estratégia. Cada ação incluiu diversas atividades, num total de 17. O plano inicial (global) e o plano adaptado da equipa portuguesa foram enviados às escolas participantes, tendo estas a possibilidade de identificar as estratégias que consideravam mais adequadas para a sua realidade e, ainda, apresentar sugestões de novas propostas, levando em consideração as premissas do projeto. Com base nas perspetivas recolhidas, formulou-se um documento que reuniu sete ações e 21 atividades formativas que o Politécnico de Leiria preparou e ofereceu aos agrupamentos de escolas e escolas profissionais envolvidas (Freire *et al.*, 2021). Para além da oferta inicial, foi dada a possibilidade de sugerirem novas propostas, o que acabou por se verificar por parte de uma das escolas participantes. Acolhidas as ideias, procurou-se oferecer igual número de atividades para as diferentes tipologias de destinatários, tendo-se procedido à divulgação do plano final e aberto o processo de inscrição. É de salientar que as ações dirigidas a professores foram acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, entidade que, em Portugal, avalia e certifica a qualidade da formação dirigida a estes profissionais, e pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, concedendo-lhes créditos que têm impacto na progressão da sua carreira.

Os elementos das escolas participantes inscreveram-se em quatro ações/estratégias (C, E, F e G) e oito atividades, como se apresenta na Tabela 1.

Ação	Estratégia	Atividade	Participantes	N.º de participantes
C	Estratégia 6 - Apoio à aprendizagem dos jovens com estratégias extracurriculares	C4 - Partilha de boas práticas	Professores	189
E	Estratégia 10 - Formação de professores: estratégias e práticas didáticas para o sucesso educativo	E1 - Software de Gestão de Projetos na Educação	Professores	2
		E8 - Gestão da sala de aula através da dinâmica de grupos: A Indisciplina	Professores	23
		E9 - Gestão da sala de aula através da dinâmica de grupos: A Motivação	Professores	17
		E10 - Gerir emoções	Professores	19
		E11 - Memória e aprendizagem	Professores	17
F	Estratégia 11 - Apoio nos momentos de transição escolar	F11 - Divulgação da oferta formativa do Politécnico de Leiria (possibilidades de prosseguimento de estudos)	Alunos	107
G	Estratégia 12 - Promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos de qualidade e de modalidades de aprendizagem alternativas	G.1 Partilha de percursos de sucesso de ex-alunos de cursos profissionais	Alunos	142
			<b>Total</b>	<b>516</b>

**Tabela 1:** Ações de formação dinamizadas.

Analisando a Tabela 1, identificam-se, claramente, duas atividades que foram formuladas com o propósito de trabalhar competências emocionais, que se encontram sombreadas.

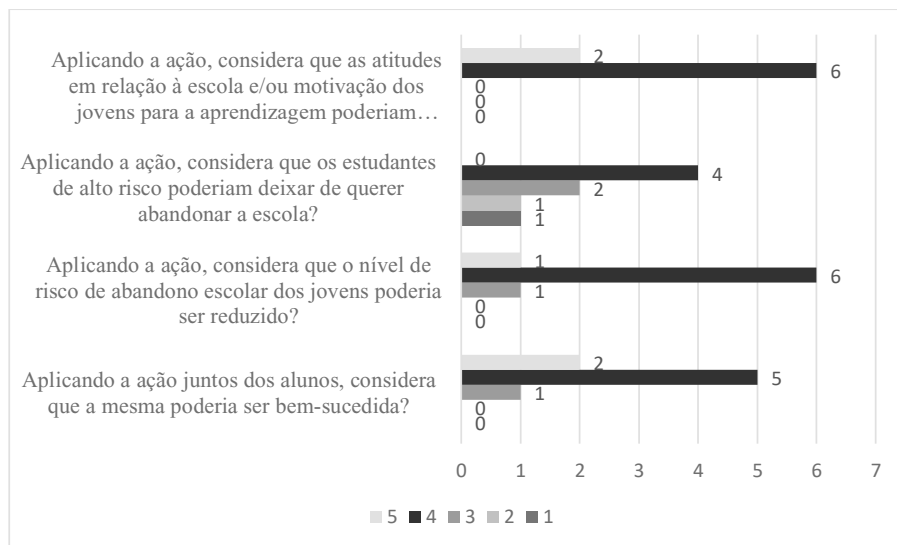
A Atividade (E9), «Gestão da sala de aula através da dinâmica de grupos: A Motivação», pretendeu explorar, do ponto de vista teórico-prático, estratégias de motivação dos alunos com recurso a dinâmicas de grupo. A mesma decorreu, *online*, com a participação de 17 professores, tendo apenas oito respondido ao questionário de avaliação.

Os respondentes inscreveram-se na atividade pelo interesse que a temática suscita e pela aquisição de conhecimentos e estratégias para aplicar na

sala de aula. Todos são da opinião que esta pode ser implementada no seu contexto escolar, identificando a predisposição dos alunos para os aspetos de natureza intrínseca; as sugestões dadas; a simplicidade das estratégias e o carácter inovador como aspetos facilitadores.

Apenas dois respondentes indicam aspetos que poderiam dificultar a sua implementação, designadamente o contexto desfavorável (E9\_P4) e a existência de indisciplina (E9\_P8). Nenhum apresenta aspetos impeditivos para a realização da mesma.

Os inquiridos puderam deixar a sua opinião sobre as potencialidades da atividade junto dos alunos para a promoção da sua inclusão escolar, tendo em conta: o sucesso da mesma e o seu contributo para a redução do risco de abandono escolar e para os motivar para as aprendizagens. A maioria concorda que as ferramentas abordadas na atividade contribuiriam para atenuar o risco de abandono escolar, inclusive para os alunos identificados como de «alto risco», podendo motivá-los para as suas aprendizagens, como se apresenta no Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Opinião sobre a aplicação da atividade E9 junto dos alunos.

Questionados sobre a possibilidade desta atividade resultar noutros benefícios, para além da redução do abandono escolar, apenas um respondente

afirma que não, os restantes concordam apontando aspetos relacionais (professor/aluno), motivacionais, de interesse e de desempenho escolar.

Relativamente aos grupos de jovens que poderiam responder de forma particularmente positiva à intervenção, um respondente refere a singularidade de cada um, «por isso, não considero que segmentar desta forma dê essa resposta» (E9\_P1), dois indicam os alunos do ensino profissional, um destaca os alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, já os restantes indicam «Todos».

Como comentários finais sobre a ação, as opiniões destacam a importância de formações neste domínio e a satisfação pessoal para com a mesma, como se apresenta nos seguintes excertos:

[Seria benéfico] haver mais formações nestas áreas e domínios, que as escola e centros de formação apenas carregam com capacitação digital e excesso de projetos do ME, que, no atual contexto, não respondem às reais necessidades de alunos e professores. Lidamos com uma massa humana e não é o choque digital que resolve os dilemas atuais. (E9\_-P1);

Apenas, obrigada! Ganhei muito a nível pessoal e profissional com esta formação (E9\_P3);

Gostei sobretudo da concretização do tema plasmada em estratégias concretas (E9\_P4);

Gostei sobretudo do caráter prático da sessão (E9\_P8).

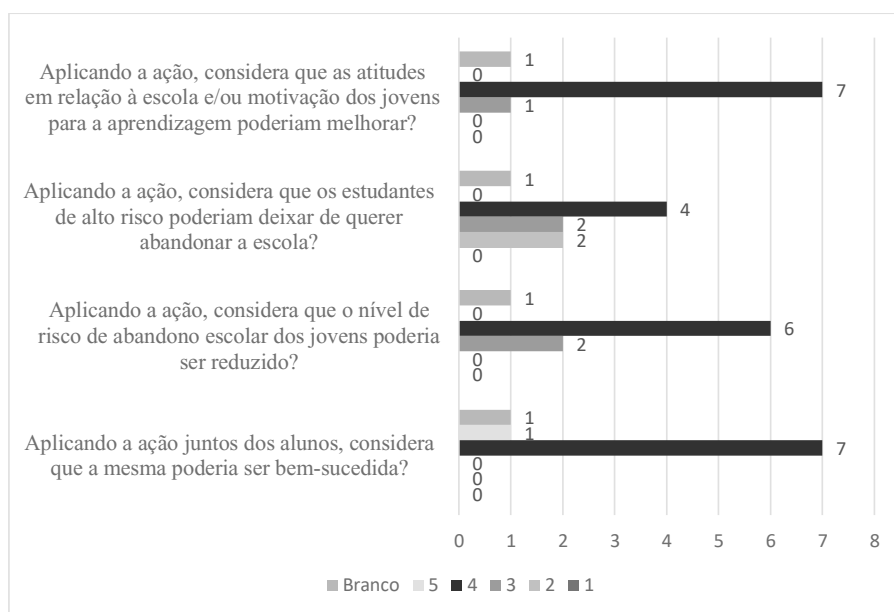
Relativamente à atividade E10 — Gerir emoções, que também se realizou *online*, esta teve como objetivos analisar a importância da escola na educação das emoções e apresentar estratégias que estimulem a inteligência emocional dos alunos.

No final da atividade foi dirigido um inquérito por questionário aos 19 participantes, obtendo-se oito respostas. Da análise feita, o interesse, a curiosidade pelo tema e a aquisição de conhecimentos são os motivos identificados para a frequência da formação.

Questionados sobre a possibilidade de implementarem a atividade nos seus contextos, apenas um respondente se manifesta desfavoravelmente. Foram identificados como aspetos que facilitariam a sua implementação: as estratégias usadas, o interesse dos docentes e a duração e, como cons-

trangimentos à implementação, apontados a falta de interesse dos alunos, a dificuldade de adaptação do professor e a falta de tempo para trabalhar o programa estabelecido — «Os jogos de gestão de emoções não se aplicam em disciplinas com currículo para cumprir.» (E10\_P4).

Como se apresenta em detalhe no Gráfico 2, a maioria dos participantes concorda com as potencialidades da aplicabilidade da atividade, junto dos alunos, para a redução do risco de abandono e a motivação dos mesmos para as aprendizagens escolares. No entanto, há a salientar um respondente que não manifestou opinião e dois que discordam que a atividade possa fazer com que os alunos em risco de abandono se mantenham na escola.



**Gráfico 2:** Opinião sobre a aplicação da atividade junto dos alunos (E10).

Questionados sobre outros efeitos da ação, as opiniões apontam os benefícios na relação professor-aluno, nas relações interpessoais, no aproveitamento escolar e na motivação.

Relativamente ao pedido para identificar especificamente grupos de jovens que responderiam de forma particularmente positiva à intervenção, os respondentes destacam os pré-adolescentes e indicam que a variável «sexo» pode ser um aspeto importante.

De acordo com os respondentes, a ação poderia não resultar para «grupos mais infantis» (E10\_P1) e que para «adolescentes a ação é mais difícil de implementar» (E10\_P6), nomeadamente em idades «depois dos 15» (E10\_P8).

Como comentários finais, foi apenas deixada uma reflexão que sugere a realização de mais formação sobre a temática: «Haver mais ofertas neste tipo de ações e formações quando, no atual contexto, apenas se aborda o digital. Há muito mais para além disso. Lidamos com pessoas e uma grelha e um *smartphone* não resolvem inúmeros problemas.» (E10\_P1).

Os dados sobre as ações tutoriais concebidas, adaptadas e implementadas no contexto português, evidenciam que estas foram percecionadas pelos envolvidos como um contributo não só para a redução do risco do abandono escolar precoce, como também para o bem-estar emocional dos alunos e para o sucesso das instituições educativas. Os respondentes sugerem, neste sentido, um investimento maior em ações desta tipologia, que lhes permitam conhecer e aceder a ferramentas que os possam auxiliar na promoção de competências emocionais dos jovens. Considerações que vão ao encontro de estudos recentes que evidenciam os benefícios da aplicação de programas alicerçados nestas temáticas (Taylor *et al.*, 2017; Korpershoek *et al.*, 2016; Clarke *et al.*, 2015).

### **Considerações finais**

O estudo, de natureza mista, mostra que importa ampliar e aprofundar o conhecimento e a formulação de estratégias que assegurem a permanência dos alunos e combatam a evasão escolar.

Entre a multiplicidade de fatores, de natureza estrutural, social, institucional, familiar e pessoal, que predizem o abandono escolar precoce procurou-se, neste texto, apresentar a perspetiva de dirigentes, professores e alunos de cursos profissionais relativamente aos fatores pessoais e, de forma particular, às questões emocionais.

Verificou-se que, segundo os participantes, o risco de não concluir a escolaridade obrigatória aumenta, substancialmente, quando os jovens se encontram emocionalmente fragilizados, porque isso conduz a um desinte-



resse e desmotivação face ao seu percurso formativo, a uma escassa resiliência, baixa autoestima e, de uma forma geral, a uma autoperceção negativa.

Esses fatores críticos, enfatizados no discurso dos participantes na fase de diagnóstico, encontraram eco nas medidas de prevenção e reingresso sugeridas, tendo-se procurado definir estratégias alinhadas com as necessidades identificadas no discurso dos vários elementos da comunidade educativa.

A partir de uma avaliação das ações, verificou-se que estas são percebidas como estratégias passíveis de desenvolverem, de forma mais ou menos direta, competências emocionais dos alunos, motivando-os para as suas aprendizagens escolares, para o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade e para a melhoria do bem-estar individual dos jovens.

Ainda que o projeto Orienta4YEL se tenha revelado uma mais-valia para as instituições envolvidas, por intervir com (e nos) contextos reais de ensino-aprendizagem, os professores destacam a necessidade de se continuar a apoiar os profissionais no sentido de estes ajustarem as suas práticas pedagógicas, adequando-as à realidade dos jovens e às suas necessidades e expectativas. No fundo, perspetivam uma nova abordagem que privilegie a implementação de metodologias potenciadoras de uma maior inclusão escolar, nomeadamente, através de um trabalho em rede entre diferentes agentes e entidades.

## Agradecimentos

Este trabalho é cofinanciado pelo Erasmus + Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN.



## Referências

- Araújo, H., Macedo, E., Santos, S. & Dorftei, A. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), 151–162. <https://doi.org/10.1111/ejed.12328>
- Balenzano, C., Moro, G. & Cassibba, R. (2019). Education and Social Inclusion: An Evaluation of a Dropout Prevention Intervention. *Research on Social Work Practice*, 29(I), 69-81.

- Banks, J.; Smyth, E. (2021). «We Respect Them, and They Respect Us»: The Value of Interpersonal Relationships in Enhancing Student Engagement. *Education Sciences*, 11(634). <https://doi.org/10.3390/educsci11100634>
- Barreto, A.; Coelho, A.; Baião, M.; Jerónimo, F.; Silva, J. & Silva, I. (2016). O abandono escolar perante os constrangimentos da exclusão e a atração do mundo do trabalho. *Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 21(43), 23-43. [https://doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(02\)](https://doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(02))
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy*. Publications Office of the European Union
- CEDEFOP (2016). Introduction. *Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage: Investigating Causes and Extent (I)*. Publications Office, 57.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. Springer.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Plano Clark, V., & J. Creswell (2015). *Understanding Research - A Consumer's Guide*. Pearson Education.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning — CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL
- Council of the European Union (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, (2011/C 191/01). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012. Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º 54/2012, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I.  
Presidência do Conselho de Ministros

Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Eurofound. 2020. *NEETs*. Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/topic/neets>

European Commission (2011). *Combater o abandono escolar precoce: Um contributo essencial para a Estratégia «Europa 2020»*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0018>

European Commission (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report*. Thematic Working Group on Early School Leaving. [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/early-schoolleaving-group2013-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/early-schoolleaving-group2013-report_en.pdf)

European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *Compulsory Education in Europe – 2020/21. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union.

Eurostat (2020). *Early Leavers from Education and Training. Statistics Explained*. Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training).

Freire, C., Mangas, C., Milhano, S., & Lopes, S. (2021). Una mirada sobre las dinámicas de intervención para la inclusión de jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano: el contexto portugués. In O. Jiménez, L. T. González, J. A. C. Martínez, J. J. F., Larragueta, S. P. Hita & M. Á. P. N. Eufrazio (Org.), *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer: Universidad de Almería y Universidad de Jaén. [https://biblioteca.ebiblox.com/LinkToSma rteca?publication=SMTX2021100\\_00000000\\_0](https://biblioteca.ebiblox.com/LinkToSma rteca?publication=SMTX2021100_00000000_0)

Gregg, P., & E. Tominey (2005). The Wage Scar from Male Youth Unemployment. *Labour Economics*, 12(4), 12.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Lopes, S.; Mangas, C.; Freire, C. & Milhano, S. (2021). Um olhar sobre os fatores de risco para o abandono escolar precoce no ensino profissional na região de

- Leiria. In Correia, L. & Neves, T. (Orgs.). *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 481–489). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 — prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, 1-10.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing
- OCDE (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal: Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Olmos Rueda, P.; Muñoz, J.; Mangas, C.; Freire, C.; Cadima, R.; Milhano, S.; Lopes, S; Brown, C.; Costas, I. & Savvides, N. (2021). *Orientation and tutorial action proposal. Strategies for the action*. <https://ddd.uab.cat/record/238996>
- Pordata (2022). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo*. Pordata. <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>
- Reiling, R. B., Salvanes, K. V. & Sandsør, A. M. J. (2022). Do welfare counsellors help at-risk upper secondary school students? *Economics of Education Review*, 89, 102271. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102271>
- Savvides, N.; Milhano, S.; Mangas, C.; Freire, C. & Lopes, S. (2021). «Failures» in a failing education system: comparing structural and institutional risk factors to early leaving in England and Portugal, *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 789-809. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>
- Silva, C. & Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce. Algumas perspectivas para a prevenção. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes (Orgs.). *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1.ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (pp. 599–614). FCSH — Universidade Nova.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A.; Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48, 390–404. <https://doi.org/10.1111/ejed.12037>

# PERFORMANCE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA — A CRIATIVIDADE DRAMÁTICO-MUSICAL NA LENDA DE PANKU OU A CRIAÇÃO DO MUNDO

*Ana Paula Proença*  
ESECS-IPLeia CI&DEI e CIEBA-FBAUL

*Ana Margarida Carreira*  
ESECS-IPLeia e CI&DEI

**Resumo:** Pretende-se, neste artigo, apresentar uma perspectiva sobre as características da criatividade presentes na *performance* em educação artística, através das dinâmicas metodológicas propostas na abordagem à lenda chinesa da criação do mundo — *O Gigante Panku*.

As propostas de caráter teatral e musical, conducentes à *performance*, foram desenvolvidas por duas docentes nas Unidades Curriculares de Oficina de Teatro do primeiro semestre e na de Oficina de Música do segundo semestre do Curso de CTeSP de Intervenção Sociocultural e Desportiva — 1.º ano, da ESECS- IPL.

Neste sentido, relatam-se os processos de criação artística através dos depoimentos dos alunos, tentando compreender os contributos das teorias da criatividade e identificar o modelo performativo criado, quer em termos teóricos, quer práticos. Convocam-se as metodologias empregadas pela Investigação Baseada nas Artes (IBA), refletindo a importância do coletivo e os novos territórios de exploração da encenação nas estratégias pedagógicas propostas. Os resultados permitem identificar a relevância de postura flexível e colaborativa das professoras orientadoras, os

níveis de envolvimento e criatividade dos alunos e os momentos mais marcantes da experiência criativa. A análise e discussão de resultados favorece o entendimento da complexidade dos conceitos e a sua relação entre os diferentes ângulos da abordagem interdisciplinar na performance de grupo.

**Palavras-chave:** educação artística; criação musical; intervenção em contextos educativos; *performance*; criatividade.

## Introdução

Com o objetivo de responder à problemática de abertura de novos espaços de colaboração entre professores de arte e à análise de processos de ensino em educação artística, com impacto na formação de jovens do Curso TeSP-ISD, foi possível a articulação entre duas docentes de áreas diferentes — Teatro e Música — desenvolvendo uma mediação artística em dois semestres sequenciais.

Os produtos artísticos (Vatimmo, 1979) podem ser inspirados pela realidade. Não foi, contudo, este o início de *O Gigante Panku*, uma lenda chinesa sobre a criação do mundo. Esta remete-nos para o universo fantástico, respondendo assim ao desafio de que não se encarasse as características de uma personagem como possível realidade na dramatização, realizada em grande grupo, na Oficina de Teatro, no primeiro semestre. Após a decisão de continuidade da exploração da lenda na Oficina de Música, constituíram-se, neste relato, três momentos-chave: a Oficina de Teatro com a dramatização da lenda pelo grupo, no primeiro semestre; a criação musical com as paisagens sonoras das cenas na Oficina de Música; e a *performance* final na constituição da interpretação dramático-musical, criada em articulação pela mediação artística das duas docentes responsáveis pelas unidades curriculares.

A lenda é aqui entendida como uma possibilidade de reinterpretar a criação do mundo, com algum grau de realismo, enquanto a sua continuidade criativa, através da transformação dramática, como uma forma de questionar a existência futura do próprio planeta.

## Uma nova dramaturgia da *performance*

A partir da análise crítica, feita em grupos, da ação humana, uma nova dramaturgia, de suporte à *performance*, surgiu. Esta, tendo como tema a criação do mundo, possibilitou a reflexão sobre a influência da ação humana no planeta e ainda sobre a constituição de significados, para cada um e para o grupo-turma. Foi proposta, por meio de uma linguagem performativa, a direção a tomar sobre a rejeição ou a identificação da personagem Panku. Assim sendo, a *performance* passa a desempenhar um papel antropológico, na medida em que reflete e reconstrói a representação do mundo conhecido deste tempo.

O presente artigo está estruturado em três partes. Nestas são expostas as questões problematizadas, relacionadas com a paisagem sonora (Shaffer, 1992) de cada cena da lenda: apresenta-se a criação das partituras não convencionais de suporte à *performance*; as experiências de criação de desenho de luz; e as técnicas de improvisação utilizadas. As considerações finais fecham o artigo, mas não encerram a discussão sobre as alternativas face à ação humana sobre o planeta Terra.

## Metodologia

A metodologia desta mediação artística insere-se num paradigma de investigação qualitativa com características particulares inerentes a uma investigação em educação artística.

Sob uma metodologia de Investigação Baseada nas Artes (IBA), assim descrita por Charréu (1986), esta será contextualizada ao longo do desenvolvimento deste artigo, descrevendo as suas fases. Clarificam-se os instrumentos de recolha de dados e o formato da *performance*.

Novos paradigmas relevam cada vez mais a importância da investigação artística, autobiográfica e narrativa na IBA. Embora emergente, a este modelo de investigação, tem vindo a promover a diferenciação paradigmática e metodológica. Este artigo assume a importância da sua função pedagógica e metodológica, com base num paradigma de raiz qualitativa, tomando os relatos sobre processos de criação artística e os depoimentos

dos estudantes como discurso metodológico. Com a incorporação da sua voz, é exposto o imaginário artístico, explorando as relações criadas pelos estudantes e pelas ideias acordadas em funcionamento criativo grupal, relevando as interpretações nas suas múltiplas vozes. Tal como nos diz Denzin (2006, p. 125), o imaginário dramático permite explorar a miríade de relacionamentos entre as pessoas e as ideias.

O texto performativo apresentado em quadros oferece a oportunidade de o leitor experienciar as várias camadas do processo de criação artística.

Também referimos Saldaña (2005) quando afirmamos que a investigação pode ser baseada nas palavras dos participantes e assente nos dados recolhidos, sendo que estes admitem múltiplas formas de contar, revelando valores e sensibilidades diferentes, sem a opção de conclusões únicas e estanques, mas sim dando espaço a várias formas alternativas de «ver e revelar o mundo» (p. 5).

Esta postura profissional e intelectual de investigação, que se insere na referida corrente metodológica emergente e inovadora, nasce da necessidade da exploração de novos caminhos metodológicos que sejam significativos no ramo das artes. Neste ramo do saber, as motivações ligam-se à experiência da vida pelo entendimento que vão tecendo sobre as correntes epistemológicas que se apresentam como alternativas aos paradigmas tradicionais (Conquergood, 2006). Na mesma linha de pensamento, Cabanas (2002), na sua obra *Pedagogia Axiológica*, afirma que é através da inteligência e do sentimento que o sujeito faz uso não só da cognição, mas também das emoções, isto é, da inteligência cognitiva e da inteligência emocional.

### **Processos de criação artística musical**

As dinâmicas de mediação artística, cultural e pedagógica usadas na integração da Oficina de Teatro com a Oficina de Música dividiram-se em dez fases. A primeira correspondeu à explicação dos conteúdos relativo à *Lenda do Gigante Panku ou a criação do mundo*, aos estudantes, bem como das dinâmicas para apresentação da *performance* e gravação áudio no estúdio da rádio da ESECS — Rádio IPLAY. A segunda fase correspondeu à divisão do texto da lenda em quadros e cenas. Nesta, cada grupo ficou com a interpre-



tação musical de um quadro. Na terceira fase, procedeu-se à associação dos instrumentos musicais convencionais e não convencionais a cada quadro e respetivas cenas. Sendo que o primeiro quadro correspondeu à utilização dos instrumentos musicais convencionais e o segundo aos instrumentos musicais não convencionais e à utilização da voz. Optou-se por esta metodologia devido às características do texto e dos tempos de trabalho com os grupos.

No que diz respeito à quarta fase, num total de dois quadros e 14 cenas, os estudantes dividiram-se em grupos de trabalho. Num total de sete, cada grupo ficou responsável por uma criação em cada quadro da lenda. A exploração sonora ocorreu na quinta fase, depois de cada grupo ter escolhido uma cena no primeiro quadro e outra no segundo. Os estudantes exploraram as sonoridades dos respetivos instrumentos musicais convencionais, não convencionais e da voz, para criar a correspondência entre o texto e a paisagem sonora correspondente. Exploraram musicalmente instrumentos convencionais de percussão e utilizaram instrumentos de altura definida e também de altura indefinida, bem como sonorizações com voz. Os instrumentos musicais não convencionais, como, por exemplo, garrafas de plástico com diversos materiais sonoros no seu interior, foram igualmente usados. Na sexta fase, depois da escolha fixada por cada grupo para a interpretação musical, procedeu-se à elaboração da partitura visual com símbolos criados pelos estudantes numa exploração gráfica de correspondência sonoro-visual. Seguiu-se a sétima, onde cada grupo ensaiou as suas criações sonoras. A oitava fase foi orientada para as gravações, em áudio, no estúdio da ESECS — Rádio IPLAY, onde cada grupo gravou ordenadamente as suas *performances* musicais, baseando-se nos grafismos das partituras não convencionais elaborados previamente. Depois deste processo de criação, passou-se à nona fase, onde se procedeu à elaboração dos depoimentos dos estudantes sobre o seu processo de criação. Por fim, na décima, os estudantes realizaram a partilha dos seus depoimentos.

### **Sobre o processo de criação da *performance***

Os produtos teatrais podem ser inspirados pela realidade, não tendo sido este o início da abordagem à lenda *O Gigante Panku*, que nos remete para

o universo das lendas e para a fantasia. Foi lançado o desafio de que não se encarasse as características de uma personagem como possível realidade na dramatização realizada em grande grupo, na Oficina de Teatro, no primeiro semestre.

Desta forma, a lenda, foi aqui entendida como uma possibilidade de interpretar a criação do mundo, e de refletir sobre a sua continuidade e transformação, levantando dúvidas quanto à existência futura do planeta.

A partir da análise crítica da ação humana foi construída, em grupos, uma nova dramaturgia de suporte à *performance*. Esta, tendo como tema a criação do mundo, possibilitou a reflexão, em subgrupos, sobre a influência da ação humana e sobre a constituição de significados para cada um e para o grupo. Através de uma linguagem performativa, podemos potencializar a imaginação e dirigi-la para a rejeição ou a identificação com a personagem, Panku. Assim sendo, a *performance* passa a desempenhar um papel antropológico, na medida em que reflete e reconstrói a representação da sociedade deste tempo. Compete dizer que não foi utilizada aqui a ilustração de uma teoria, sendo o intuito pensar a *performance* em diálogo com a realidade, a propósito do problema das mudanças climáticas, das catástrofes naturais daí advindas, das guerras e da fome no mundo.

O artigo estrutura-se em três partes nas quais são expostas as questões problematizadas relacionadas com a paisagem sonora (Shaffer, 1992) de cada cena da lenda, tendo sido criadas partituras não convencionais de suporte à *performance*, experiências de criação de desenho de luz e técnicas de improvisação performativa.

Serão feitas as considerações finais que fecham o artigo, mas que não se encerram na discussão com os estudantes, sobre as alternativas da ação do ser humano sobre o planeta.

## **Quadros e cenas dramatúrgicas de Oficina de Música**

Para a realização da *performance* sobre a lenda de Panku, os estudantes recorreram ao trabalho experimental, usando o texto da mesma, e aos símbolos desenhados, para representar a partitura musical não convencional de cada paisagem sonora. A representação em quadros segue, assim, a

dramaturgia da lenda e a da dramatização já realizada no primeiro semestre. Apresentam-se estes dados em dois quadros constituídos pelas fases do processo.

Relativamente à performance musical, e segundo Thiago Xavier de Abreu, na sua dissertação, «A *performance* não é mais dada como a simples reprodução de uma peça: a própria peça exige um grau de criação na sua execução, o que transforma aquele intervalo de tempo em que a peça está sendo tocada em um momento único, incapaz de ser reproduzido com total fidelidade futuramente» (Abreu, 2014, p. 148).

As experimentações musicais com base nas partituras não convencionais, criadas pelos estudantes no decorrer do processo criativo, bem como na prática musical em conjunto aquando da execução performativa teatral e musical, tornam-se ferramentas metodológicas importantes para a socialização, o envolvimento e partilha na aprendizagem. É fundamental cruzar os trabalhos realizados por diferentes autores nos domínios acima referidos, por exemplo, Fonterrada (2002) que elenca outros autores (Self, 1967; Paynter, 1992; Schafer, 1992), dando-nos uma panorâmica analítica e crítica do século XX.

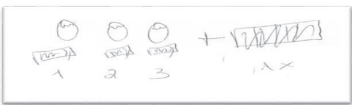



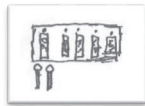
As experiências vocais desenvolvidas pelos estudantes basearam-se no experimentalismo vocal, conforme Belo descreve:

O experimentalismo vocal ou a procura de sons não convencionais com métodos experimentais<sup>1</sup> que, frequentemente, partem da improvisação, têm a particularidade de enriquecer, ampliar e fortalecer tecnicamente as vocalidades mais comuns da fala e do canto. Quero afirmar que não é só um trabalho específico para um fim concreto, mas que apresenta muitos benefícios no trabalho mais convencional, digamos deste modo, podendo ser, por isso, na pedagogia vocal, uma forma de tornar consciente, exercitada e dinâmica, a relação do aluno com a voz. (Belo, 2021, p. 85).


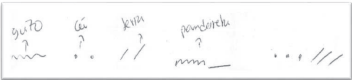
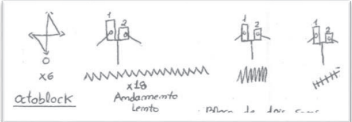

---

<sup>1</sup> O experimentalismo baseia-se fundamentalmente na improvisação vocal que é um termo bastante usado, referindo-se a contextos e objetivos diversos. Reporta-se a campos tão distintos como o *jazz*, a musicoterapia ou a pedagogia musical, tendo em todos eles um peso e prestígio semelhantes: é não só uma ferramenta fundamental na concretização de objetivos diferenciados, como um fim artístico em si mesmo.

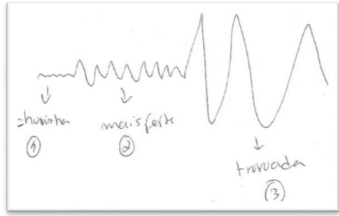
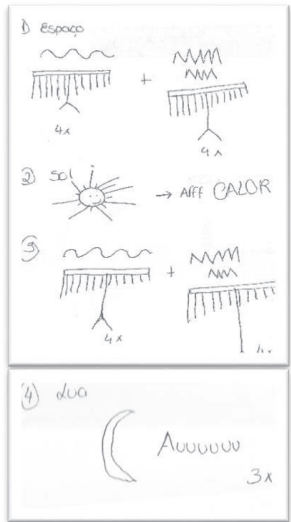
EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO: CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

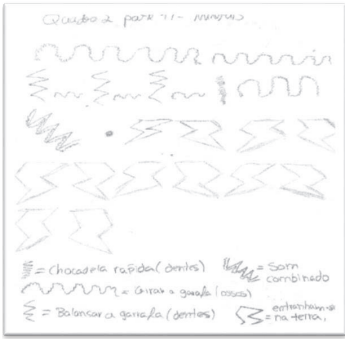


QUADROS	CENAS	TEMAS	INSTRUMENTOS	TIPO DE INSTRUMENTOS
Quadro 1	<p>Texto: Era uma vez o mundo. Era um ovo enorme de casca tênue, frágil, apesar do seu interior ser um completo e redondo caos. Dentro desse ovo vivia adormecido um gigante: Panku.</p>			Instrumentos musicais convencionais.
	Cena 1	 <p>Ovo a abrir: Informação em notação complementar descritiva: Bater três vezes na cabeça do Reco-reco e raspar depois uma vez.</p>	Reco-reco; sinos de ventos.	
	<p>Texto: Um dia acordou. E esse espaço redondo e de certeza aconchegante, passou a ser pouco, asfixiante. E, então, o gigante Panku, quebrou a casca e libertou-se.</p>			
	Cena 2	 <p>O acordar do Gigante: Esta ideia surgiu com inspiração num despertador, começando este a tocar com andamento lento e depois vai acelerando (Jogo de Sinos e metalofone). O jogo de sinos e o metalofone representam o Gigante Panku a acordar. Depois o Gigante Panku vai ficando com mais energia para se libertar do ovo. Deve-se fazer crescendo de piano (p) até forte (f). O reco-reco representam o ovo a abrir e os pratos de choque, representam o Gigante Panku a sair do ovo e a libertar-se.</p>	Jogo de sinos; metalofone (soprano).	
	<p>Texto: Com o gigante, saíram todas as outras coisas que estavam dentro do ovo. As mais leves elevaram-se em várias danças de ritmos possíveis, e formaram os céus. Vestiram-se de todos os azuis que podemos imaginar e aqueles que aina há por descobrir. As mais pesadas afundaram-se em queda lenta e tornaram-se a Terra.</p>			
Cena 3	 <p>O Gigante e as outras coisas... Todas as coisas a sair de dentro do ovo são representadas pela caixa chinesa e pela coroa de guizos.</p>  <p>As coisas mais pesadas, que se afundam, são representadas pelo bombo.</p>  <p>O xilofone representa as coisas mais leves. Depois, no final, tocam todos os instrumentos para representar as coisas mais pesadas a afundarem-se, em queda lenta, na terra.</p>	Bombo; tambor; xilofones Contralto; caixa chinesa; coroa de Guizos.		
<p>Texto: Quando tudo se acalmou e num breve instante de silêncio.</p>				

PERFORMANCE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Cena 4	<p>O Silêncio</p>  <p>Aqui faz-se silêncio</p>	Sem instrumentos.	
<p>Texto: Panku teve medo de que estes dois, o céu e a Terra, se voltassem a unir. Então usando a sabedoria e a força do tamanho do seu corpo, com a cabeça sustentando os céus, com os seus pés, empurrou a Terra para baixo.</p>			
Cena 5	<p>O Gigante Panku com medo</p>  <p>Elementos: Céu — triângulo; Terra — caixa de rufe; (nunca tocam juntos estes elementos); coroa de guizos e pandeireta como símbolos do medo; pandeireta alterna com ritmo diferente como símbolo de sabedoria e força.</p>	Caixa de rufe; coroa de guizos; pandeireta de metal; triângulo.	
<p>E assim foi durante milhares e milhares de anos.</p>			
Cena 6	 <p>Passaram milhares de anos... Octoblok e bloco de dois sons — símbolo demonstrativo do tempo a passar.</p>	Bloco de dois sons; octoblock.	
<p>O gigante Panku continuou a empurrar a terra e os céus cada um para seu lado. Tranquilo na sua inquietação e satisfeito com o seu trabalho, o gigante permitiu-se deitar e morrer.</p>			
Cena 7	<p>A Morte do Gigante — tranquilidade.</p> 	Bombo; tambor; timbalão; sinos de vento.	

Quadro 1: Primeira parte da narrativa.

QUADROS	CENAS	TEMAS	INSTRUMENTOS	TIPO DE INSTRUMENTOS
Quadro 2	Texto: Nessa altura, aconteceu uma coisa espantosa. O seu corpo começou a transformar-se pouco a pouco. A sua última respiração transformou-se em ventos e nuvens			
	Cena 8	A respiração transformou-se em ventos e nuvens: por meio da voz, imitar a respiração do Gigante Panku, que se traduz no vento.	Utilização da voz e do sopro com vários timbres e alturas.	
	A sua voz, de palavras derradeiras cheia, tornou-se trovoada.			
	Cena 9	Trovoada: 	Trovoada: Usar três garrafas de plástico de tamanhos diferentes. Uma com água, outra com arroz e a última com peças metálicas.	
	O seu olho direito transformou-se em Sol e o esquerdo em Lua.			
Cena 10	Símbolos sonoro-visuais do Sol e da Lua: 	Sol e Lua (execução criativa) Sinos de vento e Voz		
Os seus ossos e dentes entranharam-se na terra e tomaram-se minerais.				Instrumentos não convencionais

Cena 11	<p>Minerais:</p> 	<p>Usar vários tipos de minerais para fazer sons. Garrafas de plástico de vários tamanhos.</p>
<p>Texto: O seu suor, a chuva.</p>		
Cena 12	<p>Chuva:</p>  <p>Agitar a garrafa com água, para imitar o som da chuva.</p>	<p>Fazer o som da chuva com uma garrafa com água.</p>
<p>Texto: Finalmente, os seus cabelos longos e encaracolados soltaram-se e desfizeram-se em estrelas que subiram aos céus.</p>		
Cena 13	<p>Cabelos: Sacudir, esfregar e apertar o cabelo com a mãos.</p>	<p>Criar sons usando os cabelos e as mãos</p>
<p>Texto: De facto, nenhuma parte do gigante ficou por aproveitar. Dizem os velhos sábios que os seus piolhos (que os tinha) foram os primeiros homens.</p>		
Cena 14	<p>Piolhos e homens:</p>  <p>Imitação de sons dos homens primitivos, com a voz, e, depois, saltar com força no chão.</p>	<p>Fazer sons usando a voz; Jambé.</p>

**Quadro 2:** Segunda parte da narrativa.

### Análise de conteúdo dos depoimentos dos estudantes

Com a finalidade de identificar e compreender a percepção que os estudantes atribuíram às experiências de aprendizagem por eles vivenciadas, procedeu-se à realização de depoimentos escritos. A análise de conteúdo das respostas dadas pelos estudantes sobre as aprendizagens realizadas no

processo criativo, tanto da *performance* musical, por meio das partituras não convencionais, como da teatral, permitiram-nos identificar três categorias: *Aprendizagens sobre o processo criativo*, *Noções sobre a sua participação* e *Percepções sobre improvisação musical e teatral*.

O Quadro 3 corresponde aos registos referentes à categoria *Aprendizagens sobre o processo criativo*. Neste, verifica-se uma aprendizagem relativa ao Teatro e à Música que leva os estudantes a perceberem melhor a mensagem que se quer transmitir, bem como possibilita uma maior aproximação às artes e ao conhecimento de como se realiza um processo criativo. Nos depoimentos, os alunos referem ainda como fundamental terem alguém que os apoie e oriente neste trabalho. A presença das professoras foi importante para auxiliar e consolidar as decisões tomadas no processo criativo de colaboração, na opinião dos estudantes.

Categoria: <i>Aprendizagens sobre o processo criativo</i>
Simplemente foi só falar entre nós e definir as formas de fazer o trabalho.
A opinião do grupo perante esta atividade, foi bastante produtiva e importante, pois aumentou as nossas capacidades corporais e criativas ao utilizarmos instrumentos para recriar uma história. Durante todo o processo de construção, para a realização da mesma, foi essencial a cooperação de todos para que se tenha realizado com sucesso. Cada ideia foi pertinente, para a harmonia na sua conclusão.
Com a linguagem musical o mais desafiante foi fazer a imitação da chuva. E na linguagem dramática foi desafiador definir as luzes do espetáculo.
Usamos instrumentos e gravamos para depois após estar completo podermos fazer uma peça de teatro com esses sons usando cenários das aulas e do que fizemos na oficina de teatro.
No brainstorming falámos com as professoras para desenrolar a história do gigante e pensar como essa história iria acabar.
Poder contribuir através da criatividade e do saber improvisar para mais tarde poder trabalhar com estes elementos artísticos.
A criatividade e o improviso através das duas expressões.
Esta experiência é importante para os processos criativos. Pode contribuir para trabalharmos de forma conjunta e criativa mais direcionada para quem tem interesse em teatro.
Essa experiência serviu essencialmente, nas aulas para trabalhar os sons e a música. Para quem gosta mais de teatro, adquiriu competências extras.
O que me desafiou mais, foi a leitura do texto e compreensão do mesmo, pensar e inventar os sons a partir dos instrumentos.
Foi usada a linguagem musical e a dramática. O meu grupo não teve nenhuma estratégia, imaginamos a história e realizamos sons semelhantes aos que imaginávamos para cada parte.
Essa atividade contribuiu para desenvolver mais a criatividade e que também pode dar jeito para projetos futuros tanto de música como de teatro.
As competências que foram promovidas foi a criatividade e a improvisação.
Nós como somos criativas, falamos em várias ideias e tentamos discutir qual a melhor. Também na parte da música improvisamos vários sons e chegamos a um acordo, já na dramatização tivemos ajuda das professoras, o que foi mais fácil.



Esta experiência artística pode contribuir para todas as aprendizagens. Esta atividade pode ajudar a melhorarmos a criatividade musical e a improvisação teatral.
Ajudou bastante porque fiquei a perceber que a criação conjunta faz-nos desenvolver muitas capacidades.
Foram a criatividade e a improvisação.
Foi algo diretamente relacionado com a improvisação, ou seja, o que ia surgindo de ideias no momento e íamos usando.
Na minha opinião estas duas expressões complementam-se entre si e permitem o desenvolvimento de diversos trabalhos criativos.
A estratégia de criatividade foi idealizar o cenário da história na nossa cabeça, de modo a conseguir criar esses mesmos momentos.
As competências que foram promovidas foi a criatividade e a improvisação.
Contribui para a nossa aprendizagem pessoal.
Estratégia de pensar o que fazemos em relação aos sons para a história.
Competências artísticas e expressão.
Contribui para o meu futuro, posso criar algo no futuro com os outros processos todos que aprendi nas aulas e posso aplicar no trabalho, no estágio.
Percebi que a criatividade e a imaginação foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho, fazendo com que possamos ter mais prática no futuro.
Mostrou que conseguimos ter várias formas de improvisação.
Contribuiu para aprender a exprimir os movimentos relacionados com os sons, a performance e o vídeo gravado.
Trabalhar em conjunto faz com que tenhamos mais ideias, tenhamos uma maior capacidade de criar algo maior.

**Quadro 3:** Registos relativos à categoria  
— *Aprendizagens sobre o processo criativo.*

Relativamente ao Quadro 3, sobre a categoria *Noções sobre a sua participação*, evidenciaram-se os registos que referem o agrado que os estudantes revelaram no desenrolar das atividades, demonstrando satisfação na sua realização, durante todo o processo criativo e também na *performance* teatral e musical, explicando que as suas participações nesta experiência formativa se pautaram pelo envolvimento nas tarefas desempenhadas.

<i>Categoria — Noções sobre a sua participação.</i>
Gostamos de realizar este trabalho e de conhecer mais uma lenda. Também nos divertimos muito a representar graficamente por meio das partituras não convencionais, o que nos ajudou muito na performance.
Gostamos de realizar o quadro 1 da cena 1, faz mesmo lembrar um ovo a abrir.
Gostamos de coisas práticas e somos bastante criativas neste tipo de atividades.
O mais desafiante foram as gravações e ter ideias sobre aquilo que se ia desenvolver na história, para acabar de inventar outra.
Dois dos momentos mais desafiadores foi criar os sons, pois não era simples de fazer gravarmos sem nos enganarmos
Foi interligar o grupo e dividir tarefas para que possamos interpretar e recriar da melhor forma possível.
Foi a gravação dos instrumentos na rádio.
Gostaria que fosse apresentado às crianças na sala do Te-Ato.

Integrar as duas linguagens em simultâneo.
A gravação dos sons das cenas em estúdio e o <i>brainstorming</i> .
Não senti dificuldades.
O meu grupo dividiu os esforços, um procurou por informação, outro trabalhou nos materiais e outro que juntou tudo, criando alguns dos trabalhos. O grupo rapidamente discutiu o que fizemos, a comunicação foi coerente e não houve problemas.
Ajustar as luzes e o som consoantes os momentos da cena.

**Quadro 4:** Registos relativos à categoria Noções sobre a sua participação

No Quadro 5, apresenta-se o registo referente à categoria *Percepções sobre improvisação musical e teatral*. Nesta categoria, evidenciam-se as referências sobre a experiência vivenciada pelos estudantes e a importância que estas tiveram na sua formação, enquanto estratégias de intervenção sociocultural e desportiva. A inovação desta parceria entre as docentes foi vista pelos estudantes como uma experiência criativa, diferente, enriquecedora, libertadora, inovadora, divertida e como uma demonstração de aplicabilidade para futuras experiências dentro e fora da escola.

As expressões artísticas, neste caso o Teatro e a Música, foram refletidas enquanto linguagens apropriadas a várias faixas etárias, sobretudo para as crianças em idade escolar e também um instrumento fundamental tanto para a motivação do conhecimento de lendas e histórias tradicionais, como para cativar e motivar os alunos, despertar o seu interesse pela *performance* enquanto ferramenta de aprendizagem.

<b>Categoria 3 — Percepções sobre improvisação musical e teatral.</b>
Esta foi uma experiência enriquecedora, pois tivemos a oportunidade de estar em contato com vários instrumentos musicais e de interpretar uma história.
Com os instrumentos, foi mais fácil, pois não tivemos dificuldades e adaptámo-nos uns aos outros a tocar.
Tanto a cena um como a décima, gostamos muito de realizar, ajudou-nos a libertar a nossa imaginação. Foi fantástico.
É sempre interessante realizar uma experiência criativa, diferente e inovadora. No início foi difícil usar e escolher os instrumentos, mas depois de pensar um pouco a atividade foi divertida e aprendi a fazer sons com objetos do nosso dia-a-dia. Nunca tinha realizado uma partitura não convencional na criação musical, ajudou muito na interpretação.
As competências que foram promovidas ao trabalhar dessa forma foi o movimento corporal, a compreensão musical e o que podemos usar, como instrumentos musicais.
As formas em que esta experiência pode contribuir para mim foram as seguintes: o movimento corporal, que melhora a expressividade artística (desenho e música) e a improvisação.
Gostaria que o gigante tivesse se tornado em humano e que percebesse que é ele que destrói o mundo... que é o que o homem faz ao planeta Terra.

Uma boa estratégia de criatividade que o meu grupo teve para esta atividade foi fazer uma chuva de ideias e tivemos sempre a experimentar com os sons, para saber o que íamos gravar.
Foi «fazer» a representação dos sons da história do Gigante Panku e a representação da história através das cenas que nos calhavam em cada situação e também improvisar a partir daí.
Esta experiência contribuiu para explorar melhor os equipamentos de som, luzes e contribuiu também para entender algumas das suas funcionalidades.
Esta <i>performance</i> poderia ser uma atividade a realizar nas escolas, por exemplo, nos infantários, de modo a mostrar às crianças o trabalho desenvolvido.
Podemos gravar no Teatro e depois mostramos às escolas.
Com a morte de Panku, dá origem ao planeta Terra, já que os olhos se transformaram em sol e lua.

**Quadro 5:** Registos relativos à categoria Percepções  
sobre improvisação musical e teatral.

### Considerações finais

Na concretização deste processo criativo de colaboração, são consideradas as atividades culturais e artísticas que possibilitam aproximações diferentes entre estudantes e professores das áreas de Teatro e Música. Na visão das professoras de Teatro e Música, educar para o conhecimento e o desenvolvimento é educar em conjunto para uma cultura artística.

As diferentes abordagens didáticas, a diversidade das experiências proporcionadas aos estudantes, foram importantes na perspetiva da sua própria formação, do relacionamento entre pares, ocorrendo num momento específico em que se dá a afirmação do conhecimento de cada um e o reconhecimento do saber do outro.

Na sua vida profissional, estes estudantes do Curso de Técnico Superior de Intervenção Sociocultural e Desportiva têm um papel importante junto da comunidade, uma vez que o seu trabalho se desenvolve num panorama de criação de dinâmicas grupais. Estas têm como pressupostos a integração de pessoas, grupos e instituições, o serem capazes de gerir, conceber, dinamizar e implementar projetos e atividades, de carácter social, cultural, recreativo e desportivo, direcionados para diferentes públicos — crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência — com recurso a ferramentas tecnológicas, artísticas e desportivas. Estas são destinados a promover e estimular a integração social, o desenvolvimento cultural e a adoção de estilos de vida saudáveis, com vista à promoção sociocultural e desportiva.

É de ressaltar que esta experiência de *performance* em educação artística envolveu a unidade curricular do primeiro semestre (Oficina de Teatro) e a do segundo (Oficina de Música), combinação esta nunca antes desenvolvida e que foi caracterizada como algo de novo para os estudantes, considerada fascinante, libertadora e uma ótima experiência para apresentar e desenvolver com alunos de outras faixas etárias.

As conclusões, extraídas das respostas dos estudantes do curso de TeSP-  
-ISD, corroboram as percepções das docentes no que respeita à perspectiva educativa dos fenômenos de aprendizagem enquadrados teoricamente no reconhecimento do valor das interações sociais em colaboração e da mediação cultural na construção do conhecimento.

## Referências

- Abreu, T. (2014). EPHTAH! das ideias pedagógicas de Murray Schafer. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita filho» Instituto de Artes.
- Belo, S. (2021). Pedagogia vocal: improvisação e experimentalismo como vias criativas e dinâmicas de desenvolvimento e treino. In. (Coord.) Miguel Falcão; Teresa S. Leite; Teresa Matos Pereira, *Educação Artística 2010-2020*. (pp. 85–88). Escola Superior de Educação de Lisboa — CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.011>
- Cabanas, J. M. Q. (2022). *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Edições ASA.
- Carreira, A. (2014). À Procura de uma identidade vocal: A importância da preparação vocal no processo de formação de um animador. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes e S. Lopes (Org.). *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contexto Iberoamericanos*. (pp. 209–222). RIAP — Nodo Português. Disponível em <http://sites.ipleiria.pt/congressoria/>
- Conquergood, D. (2006). Rethinking Ethnography: Towards a Critical Cultural Politics. In Madison, Soyini and Hamera, Judith (eds.) *The Sage Handbook of Performance Studies*. Sage.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Sage.

- Dias, B. (2016). *Investigação Baseada em Arte em tempos de mudanças na Arte Educação. Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia. Brasília: Editora PPG-ARTE/UNB.* <https://repositorio.unesp.br>
- Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e Fios. Um ensaio sobre música e educação.* Editora UNESP.
- Milhano, S. & Carreira, A. (2017). Sentidos e Significados das Experiências Práticas de Aprendizagem Musical Vivenciadas pelos Estudantes no Curso Técnico Superior Profissional em Intervenção Sociocultural e Desportiva. In A. Fontes, J. Sousa, M Lopes e S. Lopes (Org.). *Intervenção em Contextos Socioculturais e Educativos*, pp.115-137. Coisas de Ler.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais: Ensaio Coligidos.* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante.* Editora UNESP.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do outro.* Lugar da Palavra Editora.
- Sousa, M. (2012). *Pedagogia e Didáticas da Música Intercultural: Programas Artísticos e Musicais Interculturais.* Lugar da Palavra Editora.



# A PRODUÇÃO DO CURTA-METRAGEM POR ADOLESCENTES — DA APRENDIZAGEM AO SENTIDO DA VIDA

*Rita de Cássia da Silva Cunha*<sup>1</sup>

Mestranda em Teologia/EST. Bolsista de pesquisa da CAPES.  
Professora de Língua Espanhola e coordenadora do Festival  
de curta-metragem Luz, Câmera: FundAÇÃO, na IENH/RS

*Júlio César Adam*<sup>2</sup>

Coordenador do programa de pós-graduação das Faculdades EST,  
São Leopoldo, RS, e Doutor em Teologia pela Universidade de Hamburgo

**Resumo:** Pretende-se demonstrar, neste artigo, que a produção de curta-metragem por adolescentes pode desenvolver diferentes aprendizagens teórico-práticas como a oportunidade de contar histórias de maneiras diferentes e que façam sentido tanto para quem produz como para quem assiste. A produção do curta-metragem e tudo que envolve essa vivência abre a possibilidade de despertar um sentido de vida a esses jovens e proporcionar aos seus espectadores outras lentes para ver o mundo. Pode ainda associar essa construção de sentido por meio da arte como uma forma de espiritualidade e provocar reflexões internas e discussões com os seus pares sobre uma possível transformação no rumo de suas vidas.

**Palavras-chave:** curta-metragem; adolescentes; aprendizagem; sentido de vida; espiritualidade.

---

<sup>1</sup> Profritacunha@gmail.com

<sup>2</sup> julio3@est.edu.br

## A pessoa adolescente

O adolescente como ser humano em formação busca um sentido para sua existência, um sentido de vida. Porém, a elaboração dessa sua condição de adolescente é um processo traumático, caracterizado por perdas. Como bem referem Oliveira e Machado (2015, p. 532), «a criança que se torna púbere tem que efetuar o luto do corpo infantil, que agora dá lugar ao corpo sexualizado, que necessita elaborar a perda da sua identidade infantil e dos pais da infância».

A pessoa adolescente se vê capturada pela puberdade com suas tensões hormonais, não sabendo bem o que fazer com seu corpo, que não é mais infantil, mas também não é adulto. No entendimento de Calligaris, as crianças, ao chegarem aproximadamente aos doze anos, se integram à cultura e aprendem que há dois campos nos quais importa se destacar para chegar à felicidade e ao reconhecimento pela sociedade: «as relações amorosas/sexuais e o poder (ou melhor, a potência) (...). Em outras palavras, eles aprendem que há duas qualidades subjetivas que são cruciais para se fazer valer em nossa tribo: é necessário ser desejável e invejável» (Calligaris, 2000, pp. 13–14).

Assim sendo, mesmo que a pessoa adolescente supere o luto infantil, elabore a perda de sua identidade infantil e dos pais da infância, que seu corpo se torne desejável e invejável, que possua a força de trabalho que poderia levá-la a sucessos sociais invejáveis ou que desfrute da libido, do gozo e da potência reprodutiva, ainda assim a sociedade lhe impõe uma cláusula de barreira e lhe informa que ainda não é o tempo. Calligaris afirma também que «há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência.» (Calligaris, 2000, p. 15).

Esse tempo de suspensão, o qual denominamos de adolescência, é um fenômeno novo, contemporâneo, dado pela pós-modernidade (também chamada de segunda modernidade ou, ainda, modernidade tardia). Modernidade esta que não é mais sólida, baseada no peso das normas da sociedade disciplinar, caracterizada tão bem por Foucault (1986, p. 20). A obediência a padrões, rotinas, clichês daquela sociedade deixou de existir para dar lugar a um modelo de sociedade mimética, fluída, líquida nos termos de Bauman (2001, p. 7).



Segundo Silva e Silva (2019, p. 453), em meados do século xx, ocorreu o câmbio da sociedade sólida para a sociedade líquida, processo que pode ser observado principalmente no fato da precarização das relações humanas, da invasão das questões privadas no discurso político e da dissociação do capital e do trabalho.

Todas estas impressionantes transformações tiveram um relevante impacto sobre o sujeito e o processo de construção de sua identidade perante o mundo que agora se revela leve, instável, volátil e desafiador. Por esta razão, a perspectiva de manter-se em permanente movimento é fundamento da modernidade líquida.

A identidade na modernidade líquida, ao contrário da modernidade sólida, como refere Bauman, é um processo que precisa ser construído,

posto que não mais é somente dado ao indivíduo no momento do seu nascimento pelo seio social de uma comunidade onde ele está inserido. A construção de identidade que anteriormente precedia ao indivíduo, não apenas o faz, agora se comunga com a realização em um esforço de dar forma e solidez a volatilidade do cotidiano líquido, meio este inundado de possibilidades e objetos sedutores. (Silva & Silva, 2019, p. 457)

Nesse sentido, o comportamento social dos indivíduos, mormente dos adolescentes, assimilou a dinâmica da liquidez, fomentando as relações sociais. Antigos padrões sociais foram volatilizados pelo fenômeno da liquefação. A modernidade tardia, líquida, conforme Bauman, confere às pessoas a possibilidade de se inscrever em diversas teias sociais, conferindo-lhes oportunidades de construir suas identidades dentro de uma gama de infinitas probabilidades. Contudo, na modernidade líquida, a obsolescência dos modos e parâmetros de vida e sentido é programada e a necessidade de reprogramar planos e visões de mundo proporciona, por sua vez, um cansaço, uma exaustão, no sentido de que é preciso sempre estar pronto para o mais novo, para a novidade, para o atualíssimo.

Para o adolescente, essa exaustão é ainda mais pesada, uma vez que essa pessoa, por mais pronta que possa parecer, ainda não é adulta e está amarrada a um tempo de suspensão conforme acima referido. Some-se a isso a necessidade de superação de certos sentimentos, como o: a) «medo de sobrar» e de não encontrar um lugar no mercado de trabalho, que é restritivo e mutante; b) «medo de morrer» seja pelo narcotráfico, seja pela polícia, pelas

armas de fogo, pela doença; e, c) «inédito sentimento de desconexão com um mundo tecnologicamente conectado». Esses sentimentos são fantasmas que assombram a adolescência hodierna e lhes impõem um exercício diuturno de ressignificação de sua existência. (Novaes, s.d., *apud* Rocca, 2013, p. 93)

## A aprendizagem pela arte

Ante toda essa problemática identitária trazida pela modernidade tardia, apresenta-se a arte como um meio propício para a sublimação dessas tensões adolescentes. Ela manifesta-se como uma ferramenta que vai muito além da aprendizagem propriamente dita, sendo uma forma de os adolescentes elaborarem as tensões mediante a produção de um sentido que ajuda na superação da situação adversa. (Tychev, 2003, pp.189–190)

A partir de um conceito de aprendizagem que toma a experiência como fundamento do conhecimento, o sujeito foi tomado como alguém desprovido de conhecimento e, a partir de impressões percebidas pelos sentidos, associadas umas às outras, o conhecimento seria formado. Contudo, esse entendimento evoluiu e, a partir do psicólogo ou pedagogo Jean Piaget, a aprendizagem passou a ser considerada um processo que se dá a partir da

relação sujeito  $x$  objeto, relação essa em que os dois termos não se opõem, mas se solidarizam, formando um todo único. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. O ponto de partida não é o sujeito, nem o objeto, e, sim, a periferia de ambos; assim, o desenvolvimento da inteligência vai-se operando da periferia para o centro, na direção dos mecanismos centrais da ação do sujeito (dando lugar ao conhecimento lógico-matemático) e das propriedades intrínsecas do objeto (dando lugar ao conhecimento do mundo). Essa direção no sentido do sujeito e do objeto não deve ser entendida como uma polarização: o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento do mundo objetivo se relacionam mutuamente. (Giusta, 2013, p. 29)

Piaget fala que «o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de

construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas» (Piaget, 1976, prefácio). De acordo com os preceitos de Piaget, a aprendizagem é um processo contínuo de assimilação de experiências que, elaboradas pelo sujeito, formam o conhecimento.

Ampliando o debate, Freire fala que

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração, nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (Freire, 2011, p. 45–46)

Paulo Freire entende que o sujeito é fruto de uma criação cultural e nunca individual, e, portanto, o entendimento de que o aluno é um ser dotado de um saber cultural é a chave para o processo de aprendizagem, onde aluno/a e professor/a trocam experiências e aprendem, juntos/as, a referida aprendizagem libertadora.

A aprendizagem libertadora de Freire serve como impulso ao conhecimento que liberta, que faz pensar, e com isso elaborar seus problemas. Assim, a arte se mostra como um excelente canal de elaboração das tensões adolescentes, onde, através da expressão, revela-se a subjetividade do sujeito. «Os sujeitos atravessados pela arte não são apenas consumidores: são intérpretes. Intérpretes de si mesmos.» (Soares, 2014, p. 145).

Não obstante a isso tudo, se considerarmos que a modernidade tardia, líquida, traz consigo um processo de fluidez onde o sujeito está sempre em movimento, a arte é uma forma de retrato do sujeito e de suas hipóteses de elaboração de suas tensões. Podemos dizer, ainda, que o cinema, por excelência, é arte em movimento, desde quando os filmes eram constituídos por uma fita que era movimentada por um mecanismo que projetava uma forte luz contra uma película na qual estavam gravados inúmeros quadros estáticos. Desde o início até os dias atuais, percebemos que complexos processos cinematográficos são empregados e com o mesmo objetivo: dar impressão, ao espectador, do movimento.

Em que pese, nas primeiras décadas do século XIX ter surgido a fotografia, a captura do movimento em um quadro estático, uma revolução para o momento, seria logo ultrapassada por novos inventos. O intento não atendia ao preceito da vida, o movimento. Do cinetoscópio ao cinematógrafo, foi um instante e logo o cinema como conhecemos surgiu por ideia dos irmãos Lumière aperfeiçoado por George Méliès. Pode-se afirmar que o cinema é a expressão artística própria do século XX. Para Frederico Pieper,

O cinema é expressão da modernidade e da tecnologia, com todos os paradoxos que isso acarreta. Por outro lado, o cinema acaba se voltando para esses valores a fim de lhes conferir novas dimensões, novos sentidos, inclusive questionando-os. Assim, se de um lado o cinema pode ser entendido como expressão de uma época, ele também pode ser aproximado de uma ideia de reflexão crítica sobre essa mesma época. (Pieper, 2015, p. 19)

Por conseguinte, toma-se o cinema como expressão artística da modernidade, notadamente como arte em movimento, retrato de uma sociedade marcada pelo espírito científico e tecnológico, bem como pelo signo de uma sociedade centrada no comportamento massificado e urbano. Nesse ínterim, «o cinema surge como uma janela simbólica que tanto alivia o espírito confrontando com o estado de coisas como o impele a um profundo estranhamento e a um desejo de transformação e transcendência.» (Santos, 2014, p. 247)

O cinema se apresenta como a arte que proporciona ao ser humano uma possibilidade, ainda que fugaz, de realização de suas fantasias, sonhos, aspi-

rações, desejos. Não obstante a isso, serve como ferramenta de espelhamento de realidades e sentidos, servindo o personagem, o ambiente, e quem sabe até mesmo o som, como geradores de sentido para o espectador que neles se vê. Como afirma Júlio César Adam, «filmes são espelhos da cultura e, conseqüentemente, espelhos da religião vivida das pessoas.» (Adam, 2021, p. 119–120).

Prestando-se o cinema a ser uma janela simbólica onde o ser humano (pós) moderno, ele vê a si mesmo através de outros personagens, os quais lhe conferem sentido de vida. Poder-se-ia, então, afirmar que há uma conexão natural entre o cinema e a produção de um sentido de vida? Podemos especular que sim, pois «o aspecto material de um filme remete para além dele, em direção a uma realidade espiritual ou transcendente [...] o sagrado se manifesta por meio de objetos do cotidiano». (Pieper, 2015, p. 31).

O cinema é a mídia que mais concentra o poder de conferir sentido à pessoa que percebe a arte projetada. Diferentemente de outras formas artísticas, como um livro, uma pintura, uma escultura, o filme tem o condão de gerar um aspecto de vida real, seja pelo movimento, seja pela forma análoga ao pensamento humano que se desenrola movimentando-se por imagens. Dessa forma, conforme bem relata Santos,

[...] a imagem cinematográfica, por ser amparada por uma máquina, garante-se a si mesma e torna-se autônoma a ponto de ganhar o aspecto de vida real. Por isso a experiência que instaura é como uma participação de um olhar alheio ao meu, para ver o mundo, durante alguns instantes, a partir de outros olhos. A experiência poderá confirmar o meu ponto de vista ou não. Nesse caso se ainda consinto assistir ao filme e ser instigado por ele, embora a sensação de novidade e negação de meus pressupostos, algo novo acontece em mim, provocando-me emoções e pensamentos que, nascidos em meu íntimo, me sugerem um estranhamento. Essa é, basicamente, a experiência cinematográfica, e por isso ela é tão poderosa: é um diálogo direto, intersubjetivo, de mente e coração para mente e coração por meio do qual consciências e subjetividades se (com) fundem. (Santos, 2014, p. 249)

Diante disso, o cinema como expressão artística própria da modernidade líquida, com sua fluidez, é capaz de, a partir de uma janela simbólica, onde

o sujeito (pós) moderno vê a si mesmo através de outros personagens, dar sentido à vida. No caso dos adolescentes, a produção cinematográfica feita por eles busca, além de inscrever o sujeito no mundo ante as suas aflições terrenas, também dar sentido à sua relação com o sagrado. Nesse sentido, afirma Santos:

Podemos olhar filmes como espelho humano e cultural, analisando como implicitamente os padrões transcendentais de ação e significado contribuem para a relação com o sagrado, em forma de amor, busca pela transcendência, sentido da vida, finitude, superação, transformação, culpa, felicidade, altruísmo, etc... aparecem quase como uma remitologização da cultura contemporânea. (Santos, 2002 *apud* Adam, 2018, p. 120)

### **A espiritualidade jovem**

A inscrição do adolescente no mundo desde suas aflições terrenas e espirituais através da produção cinematográfica como oportunidade de produção de sentido de vida é uma hipótese que com o estudo de caso se mostrou eficaz. Contudo, quando se fala de aflições adolescentes espirituais ou, como se convencionou na modernidade chamar, de espiritualidade, o problema do acercamento e ajustamento do conceito desse termo se mostra um tanto complexo. Por ser um fenômeno da esfera individual, a dificuldade de definição é muito grande, dado que a espiritualidade tem a ver com experiência e atitudes, com qualidades, por isso não é fácil formular sua essência (Droogers, 2020, p. 47). Não obstante a esta dificuldade conceitual, Susana Rocca, se servindo das lições de Leonardo Boff, propõe dizer que

(...) a espiritualidade pode ser entendida como a experiência de contato com algo que transcende as realidades cotidianas da vida. Significa experimentar uma força interior que supera as próprias capacidades. Espiritualidade é a arte de deixar impregnar e orientar a vida pela vivência da transcendência. (Rocca, 2013, p. 66)

Diferente de religião e de religiosidade, a espiritualidade como dimensão humana torna-se mais abrangente incluindo atitudes psicológicas positivas, como significado e propósito, conexão, paz de espírito, bem-estar pessoal e felicidade. A vivência da transcendência se dá por meio dessas atitudes e através da busca pelo propósito definitivo da vida, como indica Koenig:

[...] a definição de espiritualidade é baseada na busca inerente de cada pessoa do significado e do propósito definitivos da vida. Esse significado pode ser encontrado na religião, mas, muitas vezes, pode ser mais amplo do que isso, incluindo a relação com uma figura divina ou com a transcendência, relações com os outros, bem como a espiritualidade encontrada na natureza, na arte e no pensamento racional. (Koenig, 2012, p. 13)

Zohar e Marschal, em seus estudos sobre a inteligência espiritual, corroboram esta visão ampla da espiritualidade. Segundo eles,

vivenciar o «espiritual» significa estar em contato com um todo maior, mais profundo, mais rico, que põe em uma nova perspectiva nossa limitada situação presente. Implica o senso de que há «alguma coisa além», «algo mais», que confere sentido e valor à situação em que estamos agora. (Zohar & Marshall, 2000. p. 32)

Essa abrangência na definição de espiritualidade contribui para entender seu papel tanto na proposta do projeto quanto no desenvolvimento da pessoa adolescente em sua construção e busca por sentido a partir da produção cinematográfica. A espiritualidade jovem (pós-moderna/líquida) não mais se define no âmbito religioso característico da sociedade moderna, onde se professava a fé desde os templos religiosos. A espiritualidade jovem se dá hoje nos mais amplos aspectos da vida, e a produção cinematográfica adolescente é somente um vetor dessa espiritualidade que flui. Dessa forma, a espiritualidade como a arte de se deixar impregnar e orientar pela vivência da transcendência na busca por sentido encontra na arte, notadamente no cinema com a sua fluidez característica, uma janela simbólica onde o sujeito se vê a si mesmo através dos personagens filmicos. Assim, é possível afirmar que a produção cinematográfica adolescente é uma forma característica de expressão e exercício da espiritualidade humana.

## O projeto de curta-metragem

O projeto de curta-metragem estudantil nasceu em 2014 em uma época em que a tecnologia e a cultura digital ganharam mais espaço no contexto escolar e a pessoa adolescente é desafiada a tornar-se protagonista do seu próprio saber. Nesse contexto, a disciplina de Língua Espanhola foi escolhida para organizar todo o processo de produção e escolha do vídeo para representar a IENH<sup>3</sup> na AMOVISE (Amostra de vídeos da rede sinodal). Com isso, foi criado um regulamento com o objetivo de organizar as etapas e estabelecer algumas diretrizes que ficassem como marcas do processo, como a duração do curta-metragem ser de cinco a 15 minutos, o tema ser de livre escolha, o áudio em Espanhol e legendas em Português, para que os alunos pudessem desenvolver, além de todas as habilidades e competências que a proposta proporciona, também a oralidade na língua estudada. Entretanto, depois de participar da mostra que envolvia diferentes disciplinas como Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia, História, entre outras, percebeu-se que o alcance do curta teria uma abrangência maior se tivesse um tema de relevância social, áudio em português e legendas em espanhol, para não perder essa relação com a língua espanhola, assim como ter a oportunidade de participar de festivais estaduais, nacionais e inclusive latino-americanos.

A cada ano o projeto foi crescendo e também foi sendo aprimorado. Os alunos e alunas tiveram a oportunidade de assistir, analisar e debater muitas produções fílmicas, assim como participar de diferentes oficinas e palestras com profissionais do audiovisual com o intuito de qualificar o projeto e incentivar os alunos em suas produções.

Em 2018 foi criado o Festival Luz, Câmera: Fundação, com o objetivo de incentivar e premiar a criação de narrativas fílmicas na unidade Fundação Evangélica, valorizando, assim, a produção de audiovisuais como experiência de conhecimento, autoria e expressão artístico-cultural. Cabe ressaltar que uma das características do projeto é a mensagem de cada curta, o que esses(as) jovens querem comunicar a outros(as) jovens positivamente.

---

<sup>3</sup> A Instituição Evangélica de Novo Hamburgo está situada na cidade de Novo Hamburgo, RS que atualmente conta com três Unidades de Ensino: Pindorama, Oswaldo Cruz e Fundação Evangélica, que oferecem cursos da Educação Infantil ao Ensino Superior.



Exemplos como superação, esperança, fé, solidariedade e empatia costumam provocar boas reflexões.

## Metodologia

De acordo com a classificação de Antonio Carlos Gil, esta pesquisa é uma pesquisa documental. Do ponto de vista da abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, envolve levantamento bibliográfico. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2014). Esta pesquisa será desenvolvida a partir de material já elaborado, livros, artigos científicos, por exemplo.

Para realizar esta pesquisa, será feito um mapeamento bibliográfico, uma coleta de material, seguido de realização de fichamentos, comparando-os com base no projeto de pesquisa. Os dados serão sistematizados e os resultados anotados em um texto dissertativo.

A pesquisa também se baseará em registros feitos com aproximadamente 20 adolescentes do sexo masculino e feminino da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio da IENH. Os depoimentos que serão analisados foram publicados por eles em uma ferramenta chamada *jamboard* postada no *classroom* da turma da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio da instituição acima referida.

Parte dos resultados do projeto até o momento podem ser observados a seguir nos depoimentos<sup>4</sup> dos alunos e alunas participantes do projeto de curta-metragem.

Com base na minha trajetória escolar, onde pude pincelar diversas áreas artísticas, a possibilidade de produzir um curta-metragem no ensino médio (preparado e apresentado como um grande projeto) foi um momento de grande realização. Foi quando todo aquele repertório de estímulos se alinhou e criou sentido para o meu ser. Resumidamente, foi um norte para a minha vida. (Leonardo Tagliari, aluno da 2.<sup>a</sup> série do EM, na IENH em 2017)

---

<sup>4</sup> Todos os depoimentos foram coletados da plataforma *classroom*, em um mural eletrônico chamado *jamboard*, que é utilizado ao final do processo dos curtas para que os alunos possam expressar o que foi significativo na realização do curta.

Produzir um curta-metragem no ensino médio me trouxe um misto de novas experiências e aprendizados. Houve uma satisfação imensa em realizar cada etapa: o roteiro, as gravações, a edição ... tal sentimento se intensificou ainda mais quando pude ver o projeto pronto. Esse orgulho todo acabou transformando o modo como eu via os processos de construção de outros trabalhos na minha vida pessoal. Além disso, foi por meio desse trabalho que consegui ver tantas ideias incríveis sendo exteriorizadas em um mesmo espaço, nos dias das premiações/amostras; o que me proporcionou uma rica reflexão sobre a maneira singular de cada um montar sua narrativa sobre o mundo. (Aleksia Dias, 2.<sup>a</sup> série do EM, na IENH em 2018)

Escrever um curta me fez adquirir uma nova sensibilidade em relação à vida. Para transformar uma dor em arte, foi necessário ressignificar minha visão acerca dela a fim de fazê-la caber na linguagem audiovisual e transmitir ao público o sentimento. Esse exercício me fez adquirir uma nova maneira de me expressar, pois, ao ver pessoas emocionando-se com a história, entendi o poder que as palavras e imagens têm de tocar os indivíduos e de gerar mudanças significativas. (Yasmin Grings, 2.<sup>a</sup> série do EM, na IENH em 2018)

Me lembro até hoje quando, no sétimo ano, fomos ver os trabalhos do segundo ano que poderiam representar a escola na AMOVISE; pra mim [sic], que sempre gostei do audiovisual, foi incrível ver que a minha escola tinha um projeto desse estilo. Foi um período de muita aprendizagem, tanto que aprendo até hoje com o projeto, e também de uma exploração da expressão através do cinema — a linguagem cinematográfica está muito ligada à maneira que enxergamos o mundo. Logo, o projeto audiovisual vai além do vídeo projetado, está ligado ao trabalho em grupo, ao convívio social, cidadania e senso crítico - aspectos que considero essenciais para a construção de uma sociedade ciente do seu coletivo, sem perder a expressão individual (João Vitor Eltz, 2.<sup>a</sup> série do EM, na IENH em 2019).

### **Considerações finais**

O adolescente como uma pessoa em formação é aturdido por um sem-número de impressões que, como uma torrente, lhe tomam de inopino.

A elaboração do luto de seu corpo infantil desde a morte daquele corpo e o nascimento de um novo corpo sexualizado é algo a ser elaborado. Não obstante a isso, mesmo que a pessoa adolescente supere a tensão da puberdade, é lhe apresentado outro problema, o problema da suspensão. Uma suspensão entre a maturação dos corpos e a autorização de realizar seus desejos. A este tempo de suspensão dá-se o nome de adolescência. Aqueles modelos pré-prontos da sociedade disciplinar tão bem descritos por Michel Foucault (1986) ficaram para trás e a emergência de novos modelos societários se inscreveu no cotidiano sendo preliminarmente cartografado pelo pensador Zygmunt Bauman quando refere serem modelos societários líquidos, miméticos, os quais assumem formas conforme as circunstâncias lhes exigem. Antigos padrões sociais sólidos foram volatilizados pelo fenômeno da liquefação. Contudo, para dar conta dessa nova forma de padrões sociais — a liquefação —, a possibilidade de fazer parte de várias teias sociais, os adolescentes sofrem um processo de cansaço psíquico. Uma extenuação, no sentido de que é preciso sempre estar pronto para o mais novo, para a novidade, para o atualíssimo. Ainda, se não bastasse esse emergente problema, em adição tem-se a questão da indecisão da vida adolescente com a suspensão acima referida, com todos os medos advindos dessa problemática.

Entretanto, diante dessa encruzilhada identitária, se apresenta a arte como uma possibilidade de sublimação das tensões adolescentes. A arte como oportunidade de ir muito além da aprendizagem propriamente dita, como uma forma de elaboração das tensões adolescentes que confere sentido, que lhes ajude na superação de situações adversas. Percebendo a pessoa adolescente como um sujeito moldado pela cultura, fruto de uma criação cultural, no âmago do conceito de Paulo Freire, onde esta pessoa é portadora de um saber cultural que é chave para o processo de aprendizagem, mas também para um processo de ensino e de troca de experiência, onde a educação é entendida como um processo revolucionário, libertador. A arte é vetor dessa revolução.

Tomando a arte como forma de elaboração das tensões adolescentes e vetor de um processo libertador, o cinema como arte em movimento é a excelência de fato, dado que a emergência da sociedade líquida requer um mundo em intenso movimento e o cinema é a arte própria do movimento. A arte em movimento líquido que confere sentido de vida, algo que enten-

demos neste texto como uma expressão da espiritualidade jovem. O sentido de vida transparecendo no movimento do filme. O filme retratando a vida em movimento como uma janela simbólica onde o ser humano se vê retratado em personagens que lhe conferem sentido de vida. Filmes como espelhos da cultura e, conseqüentemente, da espiritualidade vivida dos adolescentes. Uma espiritualidade que flui desde a arte, desde o filme, tanto para quem produz como para aquele que se enxerga na produção fílmica e também de sentido.

## Referências

- Adam, J. C. (2018). Teologia em movimento: Perspectivas da teologia prática como perspectivas da religião vivida a partir do cinema Brasileiro. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*, 21(1), pp. 114–128.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar.
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. Publifolha.
- Droogers, A. (2020). Espiritualidade: o problema da definição. Em B. Oneide, & S. Marcelo, *Ciências da religião: uma hóspede impertinente*. Faculdades EST, pp. 41–61
- Foucault, M. (1986). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Vozes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.
- Koenig, H. G. (2012). *Medicina, Religião e Saúde: o encontro da ciência e da espiritualidade*. L&PM.
- Oliveira, A. M., & Machado, M. (2015). A adolescência e a espetacularização da vida. *Psicologia e Sociedade*, 27(3), pp. 529–536.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar.
- Pieper, F. (2015). *Religião e Cinema*. Fonte Editorial.
- Ripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Universidade de Murdoch Educação e Pesquisa*, 31(3), pp. 443–466.
- Rocca, S. M. (2013). *Resiliência, espiritualidade e juventude*. Sinodal/EST.
- Santos, J. M. (2014). Cinema e Teologia: por que tratar de cinema numa teologia da cidade. In R. ZWESTSCH, *Cenários urbanos: Realidade e esperança*. Sinodal/EST, pp. 242–255.

- Silva, J. S., & SILVA, L. A. (2019). O paradoxo do camaleão: identidade e modernidade líquida segundo a análise de Zygmunt Bauman. *Rev. Sociologias Plurai*, 5(5), pp. 451–468.
- Soares, T. (2014). Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop. *Logos: comunicação e universidade*, 24(2), pp. 139–152.
- Tychey, C. d. (2003). La resiliencia vista por el psicoanálisis. In M. Manciaux, *La resiliencia: resisitir e rehacerse* (pp. 185–201). Gedisa.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *QS: Inteligência Espiritual*. Record.



# O POTENCIAL DA LUZ COMO FERRAMENTA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA NA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS/INSTALAÇÕES SENSORIAIS

*Rita Assunção*

Doutoranda em Estudos Artísticos — Arte e Mediações,  
Universidade Nova de Lisboa

**Resumo:** No presente artigo proponho falar de arte imersiva, e devemos considerar que no «imersiva» deve equacionar-se a ideia que está na sua génese: instalação cénica que permite estabelecer uma relação orgânica entre o espectador e o espaço. Este cruzamento é imperativo para que o indivíduo se envolva totalmente, tornando-se uma parte integrante da obra.

Neste seguimento, interessará, aqui, falar de arte imersiva e associá-la com outro conceito a ela subjacente, o da luz. Posto isto, é prioritário compreender as potencialidades da luz e a sua componente de plasticidade a partir da relação entre matéria, material e materialidade entre outros elementos que a constituem.

Assim, tendo esta referência como pano de fundo, é intenção deste artigo refletir sobre o papel da luz enquanto ferramenta de expressão artística contemporânea potenciadora e significativa na procura de uma experiência emocional, sensorial e relacional, ao mesmo tempo, focada na intervenção com crianças e jovens em risco.

**Palavras-chave:** animação sociocultural; arte imersiva; expressão artística; instalações sensoriais; luz.

## Nota Introdutória

Parece-me oportuno, ao iniciar este texto, referir que toda a investigação teórica que tenho desenvolvido para esta proposta tem como linhas orientadoras os fundamentos da animação sociocultural enquanto metodologia de *empowerment* (empoderamento), consciencialização e participação, de forma a gerar processos autónomos de mudança e desenvolvimento pessoal, social e cultural no indivíduo/ comunidade.

Por um lado, tal como nos diz Sousa (2020), falar de emoções e arte no âmbito da intervenção implica falar de animação artística enquanto ramo da animação sociocultural. É, então, importante estabelecermos um paralelo entre o papel da animação artística e da arte imersiva, no sentido de perceber onde é que eles se encontram.

Por outro lado, com este artigo pretendo demonstrar de que forma a arte imersiva nos dá abertura para um espaço potencialmente participativo e colaborativo que promova um envolvimento ativo, criativo e pessoal.

Esta ideia da multiplicidade da arte imersiva permite uma nova conceção do envolvimento do participante por completo nestes ambientes sensoriais como uma abordagem coletiva e colaborativa. Poderão estas experiências contribuir para a construção de novos objetos visuais e plásticos e para uma maior aproximação dos participantes em relação ao espaço?

Através desta reflexão, não pretendo encontrar respostas definitivas. Simplesmente pretendo salientar algumas ideias como ponto de partida para outras possíveis propostas teóricas e práticas e, portanto, potenciar esta prática como âmbito da animação sociocultural.

## Fenómeno da luz

Fazendo uma viagem pela História da humanidade, desde os primórdios da vida na Terra, apercebemo-nos que a luz constitui uma constante na nossa vida. A luz é algo que se relaciona com o espaço, o tempo e o lugar, já que vivemos imersos em luz, quer durante o dia, quer durante a noite. É essencial na nossa vida para conseguirmos ver e compreender o que nos rodeia.



Na Pré-História, o fogo representava para o homem primitivo uma defesa contra os animais, o frio e a noite. No escuro da caverna, o clarão de uma fogueira fazia sombra e o homem atribuiu-lhe um significado maligno. O escuro e a noite são associados ao medo e os rituais mágicos ligados à feitiçaria e ao demoníaco, surgem como modos de explicar o que, à primeira vista, não tem explicação. Na luz, contrariamente, representa o bem e aparece aliada ao divino e ao belo.

Numa análise da evolução histórica, desde a Pré-História à Época Contemporânea, temos de considerar que a espécie humana aprendeu a dominar o escuro ou, melhor dizendo, a ausência de luz (a sombra), construindo objetos que emitem luz própria para que se possam aproveitar as potencialidades da luz.

Em seu sentido amplo, podemos dizer que o fenómeno da luz e da sombra desperta (de forma quase inata) fascínio e curiosidade no ser humano para saber e compreender o porquê do fenómeno. Por outro lado, também pode ser responsável por alguns medos aparentemente relacionados com figuras disformes. De tal forma que é também fonte de inspiração nos mitos e até nas artes.

Portanto, desde a sombra produzida pela luz do fogo, às velas, candeeiros de petróleo, azeite ou gás, às primeiras lâmpadas elétricas até aos modernos hologramas e LED, todos eles têm como base o funcionamento da luz.

Em resultado dos avanços científicos e das diversas tecnologias desenvolvidas, conseguimos observar que «existe uma longa história da utilização da luz e da sombra para representar, com maior ou menor exatidão, uma realidade que não está presente, mas que se pretende mostrar» (Pereira & Lopes, 2007, p. 59). Mas o que é realmente a luz?

Apesar dos objetivos deste artigo não passarem por aprofundar as questões técnicas da luz, dificilmente um leigo da física e da química entenderá a explicação que se segue. Vale a pena, no entanto, compreender subtilmente o fenómeno. Martins *et al.* (2007) explicam que a luz, seja ela natural ou artificial, é entendida como uma manifestação de energia, muitas vezes designada por energia radiante. A luz apresenta simultaneamente propriedades quer de ondas quer de partículas.

Existem dois tipos de luz: a invisível, como raios ultravioleta, raios X, raios infravermelhos, raios micro-ondas, etc. que podem ser captados por

meio de instrumentos adequados, e a visível que é a luz emitida pelo Sol e a única perceptível pelo olho humano e que a que nos permite ver o mundo que nos rodeia:

Quando ela atinge um objecto, é reflectida por esse mesmo objecto em várias direcções e alguma dessa luz atinge os nossos olhos. Então, estes enviam uma mensagem ao cérebro que transforma essa informação em imagens, para que nos possamos aperceber do objecto para o qual estamos a olhar (...) Quando está escuro, não há luz para ser reflectida para os nossos olhos e, por isso, não vemos nada. (Martins *et al.*, 2007, p. 15)

Fiolhais *et al.* (2006) explicam que praticamente tudo no mundo funciona com a luz visível e que é ela o nosso meio mais importante de relação com o mundo.

Sobre a sua origem e natureza, os objetos que refletem a luz podem ser divididos em três propriedades: opacos, translúcidos e transparentes. Os materiais opacos, como, por exemplo, a madeira ou cartão grosso, não deixam atravessar a luz. Nos materiais translúcidos, a luz consegue atravessar parcialmente, difundido uma parte, não permitindo ver de forma clara e nítida os objetos, por exemplo, o plástico baço. Os transparentes permitem que a luz atravesse completamente o material, como por exemplo, vidro, acetato ou celofane. No que diz respeito aos objetos translúcidos e transparentes, de acordo com a natureza do material de que são feitos e caso apresentem cor, esta transparecerá na luz que os atravessa.

Por sua vez, as sombras são produzidas por objetos opacos e são constituídas como uma «região escura formada pela ausência parcial da luz, proporcionada pela existência de um obstáculo que se interpõe no percurso de propagação da luz» (Martins *et al.*, 2007, p. 15).

## **A luz como matéria artística**

As raízes da luz como matéria artística parecem dever-se, principalmente, ao seu desenvolvimento como elemento preponderante de cenografia no teatro. Fazendo uma viagem pela História, vários autores (Roubine, 1998; Pavis, 2008; Luciani, 2020) destacam a relevância da luz no espaço cénico, no sentido de esta ser utilizada especialmente para iluminar o palco e enriquecer o espetáculo:

Suas funções dramatúrgicas ou semiológicas são infinitas: iluminar ou comentar uma ação, isolar um ator ou um elemento da cena, criar uma atmosfera, dar ritmo à representação, fazer com que a encenação seja lida, principalmente a evolução dos argumentos e dos sentimentos etc. (...) A luz dá o tom de uma cena, modaliza a ação cênica, controla o ritmo do espetáculo, assegura a transição de diferentes momentos, coordena os outros ritmos cênicos colocando-os em relação ou isolando-os. A técnica da luz pôs em evidência sua plasticidade e seu poder «musical». (Pavis, 2008, p. 202)

Outra questão importante diz respeito ao termo iluminação que tem vindo a ser cada vez mais substituído pelo termo luz para referir que o trabalho da iluminação não é iluminar um espaço, mas sim, criar a partir da luz, o que «assume uma dimensão quase metafísica, [pois] ela controla, modaliza e nuança o sentido; infinitamente modulável» (Pavis, 2008, p. 202).

Sob esse ponto de vista, Jean-Jacques Roubine (1998, p. 123) diz que «a luz não intervém mais apenas funcionalmente para clarear o espaço da ação, mas também para mergulhá-lo no clima desejado, para remodelá-lo, transformá-lo progressivamente, para dar ao tempo uma materialidade cênica».

Face ao exposto, constatamos que a luz não é simplesmente decorativa, mas que ganha também capacidades expressivas e sensoriais com as suas qualidades como um material físico, flexível e maleável.

Contudo, de acordo com a literatura, o interesse pelo uso da luz na sua vertente de plasticidade tem vindo a crescer nos últimos anos e é reforçada por Roubine (1998) e Beltrame e Moretti (2018), que dizem que houve um afastamento da estética realista-naturalista. Como arremata Luciani (2014):

Por muito tempo acreditou-se que a luz estaria a serviço do espetáculo, do encenador e do «sentido» que a cena deveria ter e apresentar aos olhos do público. Mas é possível considerar, contemporaneamente, que esta cena não tenha que ter ou fazer sentido, o que leva a repensar a significação da luz no espetáculo pós-moderno. (Luciani, 2014, p. 89)

Por outras palavras, já não é intenção reproduzir e recriar o real, mas sim misturar, potenciar e experienciar as diferentes propriedades da luz e da sombra e dos seus materiais.

## **Espaços/instalações sensoriais**

Num espaço que pretende aliar a aprendizagem e a diversão através de estímulos sensoriais, a ideia central é desafiar a criança a despertar a curiosidade, fazendo com que sinta necessidade de descobrir o mundo enquanto vivência emocional, sensorial e relacional. Defende-se, assim, que:

O Corpo Humano contém um sistema nervoso sensorial, do qual faz parte o sistema nervoso. Este é responsável pelo processamento da informação sensorial. O sistema sensorial é composto por neurónios sensoriais (células receptoras sensoriais). Os sentidos são transdutores do mundo físico para a mente, onde interpretamos a informação, criando a nossa percepção do mundo (...) As crianças começam a ter conhecimento de si e do seu corpo, bem como do mundo que as rodeia, através dos sentidos. (Pavilhão do Conhecimento, s.d., p. 3)

Para Zini e Ceppi (2015), esta intervenção obedece a uma série de propostas conceptuais para tornar o espaço um local mais agradável e mais acessível envolto num mundo encantado de criatividade, fantasia e imaginação. Todavia, apenas serão abordadas as que fazem sentido no âmbito do eixo central do tema deste artigo. Por um lado, salientam um ambiente multissensorial como um local de descoberta para o processo de construção do conhecimento e de formação da personalidade:

As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos (...) [o que revela] o protagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. Isso quer dizer que um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções (...) as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las. (Zini & Ceppi, 2013, p. 24)

Por outro lado, o bem-estar global da criança acontece num «ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo e ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais» (Zini & Ceppi, 2013, p. 19).

Ainda assim, o papel da comunidade no sentido do «compartilhamento, sociabilidade, prazer, bem-estar e de um sentimento de pertencimento em todos os envolvidos» (Zini & Ceppi, 2013, p. 28) é imprescindível para fomentar a participação, o trabalho coletivo e a cooperação.

Com base nestas referências, esta proposta teórica incorpora, simultaneamente, elementos da educação artística. Por isso, e seguindo a contribuição de Alberto B. Sousa (2003a), as bases pedagógicas da educação artística, nomeadamente, princípios como a liberdade, a espontaneidade e abordagem não diretiva, proporcionam à criança um vasto campo para a aquisição de experiências.

Partindo desta posição, estas instalações sensoriais são um espaço especialmente adequado para que a criança segundo a observação espontânea e o contacto direto com as coisas «se autoeduce para que todo o seu ser se possa desenvolver, [com] o mais diversificado leque de experiências» (Sousa A. B., 2003a, p. 139).

Perante o exposto, Pereira e Lopes (2007), com a intenção de facilitar a categorização de competências e aprendizagens adquiridas centrada no teatro de sombras, desenvolveram um esquema como ilustrado no Quadro 1:

Desenvolvimento Intelectual	A criança adquire compreensão e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, já que permitem uma permanente reflexão, a descoberta e dimensão simbólica.
Desenvolvimento da Imaginação	Estimula a criatividade, o pensamento, ao mesmo tempo que leva as crianças a extravasarem as suas ideias.
Desenvolvimento da Linguagem	O vocabulário usado deve ser correto e o mais variado possível, de modo a provocar a emoção e o desenvolvimento da expressão oral.
Desenvolvimento do Trabalho de Grupo	Facilita a cooperação e a partilha de materiais, saberes, ideias... pois todo o grupo tem de participar na elaboração de tarefas.
Desenvolvimento da Comunicação	A comunicação é fomentada através do diálogo entre as crianças e os objetos.
Desenvolvimento Lúdico	É um dos pontos cruciais a ludicidade expressa na alegria, no prazer e no riso.
Desenvolvimento da Disciplina	A intervenção de cada criança processa-se mediante o respeito pelo outro. A criança aprende que a disciplina é algo que está ligada a uma metodologia de trabalho e como tal deve estar presente nas relações sociais e humanas.
Desenvolvimento do Sentido Estético	A criança aprende que há um lado belo e existe permanentemente a procura de uma harmonia que conduz a uma estética com ligações à vida.

**Quadro 1:** Importância do teatro de sombras no contexto educativo.

*Fonte:* Adaptado de Pereira e Lopes (2007, pp. 65–66).

Com base nas considerações que foram apresentadas, considero que, mesmo os autores tendo direcionado num sentido restrito estes critérios para o teatro de sombras, eles contemplam e correspondem igualmente às estratégias da utilização da luz como ferramenta artística na criação de espaços/ instalações sensoriais dadas as suas similaridades.

Por tudo isto, e pelo facto de existir na luz um efeito quase terapêutico e relaxante, ela torna-se uma ferramenta que facilmente capta a atenção das crianças e desperta interesse em observá-la e brincar com. Este interesse causa uma sensação de magia, na medida em que as deixa perplexas pelo seu poder aparentemente sobrenatural. A criança na interação com a luz «fantasia, cria sonho, personagens e jogos dramáticos aproveitando um foco de luz, a sombra das próprias mãos, do seu corpo ou doutros objectos quotidianos projectados sobre uma parede próxima» (Pereira & Lopes, 2007, p. 65). A criança envolve-se na narrativa enquanto joga, brinca e experimenta e expressa os seus sentimentos, as suas motivações e os seus receios.

Como já vimos, a luz é de grande importância para a construção de ateliês ou laboratórios artísticos interativos e imersivos. Estes espaços são utilizados para «pesquisa, experimentação e manipulação de uma variedade de materiais» (Zini & Ceppi, 2013, p. 47) no processo criativo da criança.

No decorrer do percurso, é o envolvimento dos participantes com o espaço que torna a imersão tão desejável no seu contexto de contemplação e participação. Participação na medida em que, as suas ações são, por isso, uma parte integral e estrutural do espaço. Justamente por isto, esta diferencia-se de outro tipo de experiência dado que, pela sua metodologia, é altamente inclusiva, porque se baseia nos indivíduos como atores ou protagonistas.

## **Luz como matéria, material e materialidade**

Conforme se pode compreender pela Figura 1, proponho uma ideia de luz que é subdivida em três componentes que a tornam *plástica*: matéria, material e materialidade. O termo matéria está associado, num primeiro momento, à sua categoria conceptual, na qualidade do que é tocável ou não tocável. Neste sentido, as propriedades e qualidades intrínsecas que compõem os materiais (recursos ou elementos) permitem uma manipulação da matéria que se transforma no processo a que chamamos materialidade. A materialidade é caracterizada pela transformação de *plasticidade* dos objetos dando-lhes significado expressivo.

Melo (2020) indica que a criação de linguagens artísticas tem origem na conexão entre diferentes materialidades. Este é um processo que a criança continuamente conecta no seu processo de conhecimento.



**Figura 1:** Luz como matéria, material e materialidade.

*Fonte:* Adaptado de Melo (2020).

A este respeito, nas palavras pertinentes de Oliveira:

À medida que a forma aparente é acompanhada de uma fala, música ou efeito de luz, sua qualidade visual passa a agregar outras características expressivas, o que lhe proporciona uma nova dimensão (...) Esta percepção da materialidade da imagem, de seus aspectos físicos e expressivos a partir da associação de sua forma com outros elementos significantes se justifica pela possibilidade da superposição de signos na linguagem (2018, pp. 186–187).

De facto, à semelhança do que Alberto B. Sousa (2003b) escreve sobre a utilização dos materiais e objetos, não existe aqui pretensão subjacente de dar uma lição de arte, mas sim um meio apenas para satisfazer as necessidades da criança. Na verdade, estes materiais devem permitir

a sua expressividade, jamais devendo constituir por si objectivos didáticos. Deverão ser colocados ao serviço da satisfação das necessidades da criança, nunca constituindo áreas de ensino de «como se faz», de «como se deve fazer». São áreas de completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução técnica (Sousa, 2003b).

Porém, é essencial adequar o material às características, capacidades e faixa etária das crianças.

Exemplos de materiais e objetos que podem e devem ser diversificados:

- Materiais naturais — pedras, conchas, galhos, folhas, pinhas, casca de árvore.
- Materiais consumíveis — água, óleo, azeite, corantes alimentares.
- Outros materiais — tecidos, fios, papel celofane, vidro, acrílico, *stencil*, rendas, bordados, CDs.
- Utensílios de cozinha — coador, bases de copos, talheres, película aderente.

No que concerne aos equipamentos que produzem luz artificial, podemos dar como exemplo, os seguintes: retroprojetores, holofotes, lanternas e velas.

Estes têm como finalidade permitir que a criança se possa familiarizar com os objetos do cotidiano, para que consiga tornar estes objetos triviais em instrumentos absolutamente mágicos, mais apelativos a serem descobertos pelas suas potencialidades artísticas à medida que se tornam sonoros, cenográficos, arquitetônicos e narrativos.

Segundo este alinhamento de noções, importa lembrar que o cruzamento interativo entre a criança, os materiais e a luz emerge num espaço personalizável e aberto às combinações improváveis e invulgares de cada criança na descoberta da transformabilidade, tridimensionalidade e multiplicidade das construções-instalações enquanto lugares (imaginários ou reais).

Ou seja, através de um trabalho de experimentação que incorpora um diálogo entre o espaço, os participantes e os materiais/ objetos, plásticos ou não, justapõe-se a criação de relações com os outros como um processo de criação coletiva com recurso a um cruzamento de diferentes expressões artísticas. Em todo o caso, em termos de campo de intervenção, o animador tem um leque variado de abordagens artísticas.

Na perspectiva da *expressão dramática* engloba-se a realização de atividades e exercícios do faz-de-conta, jogo simbólico, criação de estórias, entre outros. Do ponto de vista da *expressão musical*, as propostas passam pela exploração da sonorização do espaço e dos materiais plásticos, criação de bandas sonoras, entre outros. Já na *expressão corporal*, não há dúvida



de que a dança criativa é uma estratégia por excelência. Por último, na *expressão plástica*, procuramos promover a exploração dos elementos da comunicação visual (forma, cor, textura, espaço, volume, movimento, entre outros) com os materiais/ objetos do cotidiano.

### **Considerações finais**

Até aqui, elaborei uma breve apresentação das diferentes questões, estratégias e desafios que nos levanta a luz como ferramenta artística contemporânea na criação de espaços/instalações sensoriais como uma linguagem das emoções em projetos de animação sociocultural.

Pela sua dimensão interventiva, a arte imersiva merece um lugar importantíssimo no âmbito das práticas socioculturais e artísticas no trabalho social, na medida em que assenta numa participação prática, positiva e ativa inspirada numa intervenção que procura a consciencialização dos indivíduos pelo papel a desempenhar na sua autonomia como agentes da sua própria mudança.

O desenvolvimento desta prática, acredito, contribuirá significativamente para que todos os indivíduos sejam capazes de desenvolver as suas competências relacionais e emocionais, tanto a nível pessoal como coletivo. Esta prática é conduzida para potenciar um espaço inclusivo, como elementos integrantes de um grupo e num ambiente de liberdade, espontaneidade e não diretivo.

Não possuindo ideias acabadas sobre esta estratégia, retomo o desafio inicialmente lançado no texto e pergunto: poderão estas experiências contribuir para a conceção de novos objetos visuais e plásticos e para uma maior aproximação dos participantes em relação aos espaços/ objetos de arte?

### **Referências**

Beltrame, V. N., & Moretti, G. A. (2018). Teatro de Sombras, técnicas e linguagem: à guisa de apresentação. *Móin-Móin — Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, 1(9), 8-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.5965/2595034701092012008>

- Fiolhais, C., Martins, D., Fernandes, J., Miguel, M. d., Mota, P. G., & Fausto, R. (2006). Segredos da luz e da matéria. *Museu da ciência Luz e matéria: Universidade de Coimbra*. 132-155.
- Luciani, N. M. (2014). Sobre a performatividade da luz. *O Mosaico*, (8), 87-101.
- Luciani, N. M. (2020). *Iluminação Cênica: a performatividade da luz como elo entre a cena e o espectador* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-02032021-131705>
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... sombras e imagens: guião didáctico para professores* (2.ª ed.). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, F. G. (2018). As materialidades no teatro de sombras. *Móin-Móin — Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, 1(9), 180-193. <https://doi.org/10.5965/2595034701092012008>
- Pavilhão do Conhecimento. (s.d.). *Tcharan! Circo de experiências. Os 5 sentidos: pré-escolar. Guia do professor*. Ciência Viva. <https://www.pavconhecimento.pt/exposicoes/guioes/>
- Pavis, P. (2008). *Dicionário de Teatro* (3.ª ed.). Perspectiva.
- Pereira, J. D., & Lopes, M. d. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo* (1.ª ed.). Intervenção — Associação para a Promoção e Divulgação Cultura.
- Roubine, J.-J. (1998). *A Linguagem da Encenação Teatral* (2.ª ed.). (Y. Michalski, Trad.). Jorge Zahar Editor.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1.º Volume. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3.º Volume. Instituto Piaget.
- Sousa, J. G. (2020). Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística. In Sousa, J., Santos, M. J., & Lopes, M. S. P. (Eds.), *Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 6–15). Instituto Politécnico de Leiria.
- Wasem, M. S. (2009). Práticas colaborativas em arte pública: especificidades e conflitos. *III semana de pesquisa em artes*, 16-26.
- Zini, M., & Ceppi, G. (2013). *Crianças, Espaços, Relações: Como projetar ambientes para a educação infantil*. Penso.

## DIFERENCIAL — VAMOS FALAR DE IGUALDADE

*Abel Arez*  
ESELx/IPL/CESEM

*Manon Marques*  
ESML/IPL

*Ana Gama*  
ESELx/IPL/CIED

**Resumo:** O artigo centra-se no projeto Diferencial — Vamos falar de igualdade, que é resultado de um trabalho de criação colaborativa vivenciado por estudantes da licenciatura em Música na Comunidade e com a participação de alguns estudantes da licenciatura em Mediação Artística e Cultural, ambas do Instituto Politécnico de Lisboa. Iniciado no âmbito da unidade curricular de Coro no segundo semestre do ano letivo 2020/21, este projeto teve como objetivo aumentar o grau de envolvimento dos estudantes da licenciatura em processos de criação coletiva.

Descreve-se parte do processo criativo, com foco na criação de duas das cenas do espetáculo. Estas, intituladas «Do pescador» e «Do respeito», partiram de um momento no processo de criação que os estudantes apontaram como especialmente significativo e transformador da visão do grupo sobre si próprio, sobre as questões centrais do espetáculo e sobre o próprio processo criativo.

Finalmente, reflete-se acerca do valor dos processos vivenciados para a compreensão do outro e a construção de si próprio.

**Palavras-chave:** música na comunidade; arte participativa; criação colaborativa; comunidade

## Introdução

Diferencial — Vamos Falar de Igualdade é um espetáculo criado colaborativamente, entre fevereiro e dezembro de 2021, pelos estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade (MC), com a participação de alguns estudantes da Licenciatura em Mediação Artística e Cultural (MAC), ambas do Instituto Politécnico de Lisboa (a segunda da Escola Superior de Educação de Lisboa, a primeira organizada também por esta escola, em colaboração com a Escola Superior de Música de Lisboa). O projeto continua o esforço iniciado, em 2019, a partir da colaboração com o Grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa (GTT), e que tinha já como objetivo aumentar o grau de envolvimento dos estudantes da licenciatura em processos de criação coletiva (Arez *et al.*, 2021).

Nesta linha, foi lançado novo desafio aos estudantes, desta vez para uma criação assente em questões que deveriam emergir das preocupações deles. Este desafio resultou, no 1.º semestre de 2020-21, na criação de um espetáculo centrado na temática das migrações do qual viria, posteriormente, no 2.º semestre, a germinar a ideia que deu origem ao projeto Diferencial. Mais uma vez, foram os estudantes a propor o tema do espetáculo, que se focou em questões de (des)igualdade, incluindo temáticas como racismo, identidade de género, violência(s), entre outras. A esta lista de preocupações fizeram corresponder uma lista de canções centradas nas temáticas escolhidas, que serviu como ponto de partida para as escolhas que o grupo faria mais tarde e que constituíram o repertório do espetáculo.

Neste processo, a Unidade Curricular (UC) Coro assumiu um papel congregador, uma vez que é frequentada, em simultâneo, por todos os estudantes da licenciatura, o que ofereceu não apenas um espaço comum de ensaio como também um fórum de partilha e discussão, fórum este que se foi estendendo para o grupo de *WhatsApp*, entretanto criado, oferecendo várias modalidades de participação. Outros processos criativos complementares foram desenvolvidos nas UC de Teatro e Prática Comunitária (TPC),

Laboratório de Atividades e Recursos Musicais (LARM) e Acústica e Técnicas de Áudio (ATA) em articulação com o trabalho desenvolvido na UC Coro, nomeadamente o desenvolvimento de obras sonoras e vídeo (ATA), a exploração e conceção de interfaces musicais (LARM) e a conceção e desenvolvimento de parte da dramaturgia do espetáculo (TPC). Foi a partir desta última que os estudantes da licenciatura em MAC participaram no projeto, uma vez que a frequentavam como UC eletiva.

O trabalho desenvolvido nas aulas de Coro foi complementado com as criações provenientes de outras três UC de carácter artístico. Teatro e Prática Comunitária (TPC) revelou-se um espaço de reflexão, partilha e aprofundamento do tema, sustentado por um trabalho de pesquisa nos meios de comunicação e redes sociais: «Foi-nos muito pedido que nós procurássemos também em notícias, nos comentários das notícias, porque eu lembro-me que o professor Abel disse que às vezes é onde as pessoas conseguem ser mais cruéis.» (C, FG1, 3.º ano). A realização de exercícios práticos com base na informação, testemunhos e comentários recolhidos por alunos e professores materializou-se na composição de quadros cénicos que viriam a integrar o espetáculo final, a partir do repertório já selecionado. «Foi uma junção de pesquisa nossa, com pesquisa também dos professores, fomos juntando tudo, principalmente as músicas» (I, FG1, 3.º ano).

Por seu turno, as UC de Laboratório de Atividades e Recursos Musicais (LARM) e de Acústica e Técnicas de Áudio (ATA) funcionavam como oficinas de experimentação prática, nas quais eram criados materiais visuais e sonoros que trariam contexto a esses quadros e reforçariam a sua dimensão sensorial ou funcionariam como separadores entre os temas musicais. Em ATA, um *brainstorming* de ideias inicial levava a turma a imaginar um ambiente sonoro para determinado quadro; depois, já individualmente ou em pequenos grupos, os alunos recorriam a bancos de sons para pesquisarem sonoridades específicas com as quais criavam as suas composições. A partir da posterior partilha com o grande grupo e da escuta dos materiais propostos pelos colegas, passava-se à fase de criação coletiva: seleção e organização de ideias, sobreposição de camadas, edição e manipulação do som. Por seu turno, esses novos materiais viriam a sustentar a geração de novas ideias nas restantes UC, repetindo-se o processo de forma cíclica, quase até à data de estreia do espetáculo.

De forma transversal, a comunicação profícua no grupo de *WhatsApp*, entretanto criado, dava azo ao surgimento de propostas muito diversas, tanto a nível musical como cénico, pelo que surgiu a necessidade de partilhar um documento *online*, editável por professores e alunos, de forma a registar e sistematizar todas as ideias. Noutro documento, convidava-se os alunos a manifestar qual o papel que desejavam desempenhar em cada tema musical: «Nós tínhamos um *google docs* disponibilizado com (...) o que era preciso, um solista ou dois ou três, que instrumentistas é que precisávamos, bailarinos para aquelas músicas e nós é que nos autoconvidávamos, nós é que propúnhamos.» (C, FG1, 2.º ano) Nas palavras de D (FG1, 3.º ano), «tivemos essa liberdade de escolher o que é que íamos fazer».

Para além desta dimensão criativa, e tal como já tinha acontecido no projeto Linha D'Água (Arez *et al.*, 2021), também o Diferencial integrou uma dimensão investigativa, assegurada pelos estudantes e professores das UC Introdução à Investigação em Música na Comunidade e Modelos e Práticas de Intervenção Comunitária, ambas do 1.º ano da licenciatura. Esta investigação seguiu uma metodologia de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Afonso, 2005) e partiu da seguinte questão: Que processos foram desenvolvidos na criação do projeto Diferencial?, tendo sido delineados três objetivos, nomeadamente: descrever o processo criativo colaborativo; caracterizar as vivências dos vários atores no processo; analisar a comunicação do grupo do *WhatsApp* do projeto. Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2005) aos dois professores responsáveis pela direção artística do projeto. O grupo focal (Silva, Veloso & Keating, 2014) foi outra técnica utilizada, tendo sido realizados dois grupos focais, um aos estudantes que participaram desde o início do projeto (e que se encontravam no 1.º, 2.º e 3.º ano do ano letivo 2020/2), o qual codificamos como FG1; e outro aos estudantes do 1.º ano (que ingressaram no ano letivo 2021/22), que codificamos como FG2. Para além disso, também foi realizada a análise às mensagens partilhadas no grupo do *WhatsApp*. Para os dados, foi utilizada a análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Neste artigo debruçar-nos-emos sobre alguns resultados relativos aos dois primeiros objetivos, mais especificamente sobre o impacto do que chamamos *viragem para o interior* (e que representa a mudança de uma

visão ética para uma visão émica sobre as questões centrais do projeto de criação colaborativa) no modo como o grupo encarou o processo criativo.

Este artigo está estruturado em quatro pontos. No primeiro discutimos, a partir da mobilização do corpo teórico da Arte Comunitária, a criação enquanto ato fundamental de efetivação da democracia cultural. De seguida, no ponto dois, debatemos a urgência da promoção de processos criativos colaborativos na formação de músicos comunitários, partindo da constatação da escassez de experiências de criação na formação dos músicos que ingressam nesta licenciatura. Nos pontos três (Pescador) e quatro (Respeit[inh]o!), descrevemos parcialmente o processo criativo, com foco na criação de duas das cenas do espetáculo. Estas, intituladas «Do pescador» e «Do respeito», partiram de um momento no processo de criação que os estudantes apontaram como especialmente significativo e transformador da visão do grupo sobre si próprio, sobre as questões centrais do espetáculo e sobre o próprio processo criativo. Por fim, tecemos algumas considerações acerca das condições necessárias ao desenvolvimento do processo vivenciado, refletindo acerca do seu valor para a compreensão do outro e a construção de si próprio.

### **Música na Comunidade, Democracia Cultural e criação**

Assumir a pertença da Música na Comunidade à área mais vasta da Arte Comunitária implica, necessariamente, a assunção da Democracia Cultural como conceito (e valor) central do pensamento que lhe está subjacente e da intervenção que dele resulta (Higgins & Willingham, 2017; Matarrasso, 2019; Cruz, 2021).

A Música na Comunidade assenta, pois, numa conceção não hierarquizada de cultura e na afirmação do acesso a esta enquanto direito humano. Baseia-se, igualmente, na ideia de que os cidadãos devem ter a capacidade de ser produtores da sua própria cultura (Kelly, Lock & Merkel, 1986), efetivando a partir dessa possibilidade a sua participação democrática (Cruz, 2021).

A generalização da criação (ou o reconhecimento da criação generalizada) assume, por isso, uma importância fundamental, por oposição a uma ideia descendente de transmissão cultural, assente numa hierarquização da

(alta e baixa) cultura que reconhece apenas a alguns essa capacidade de criar. Teixeira Lopes reforça a importância da criação como pilar essencial dessa construção:

(...) a democracia cultural aponta para uma incidência transversal: na criação de bens e obras culturais, na sua distribuição e recepção. Uma concepção de democracia cultural assente apenas na familiarização, pela via da recepção, a todos os códigos e modos de expressão (numa aceção ideal-típica), seria uma versão diminuída e ineficaz. (2009, p. 9)

Por sua vez, Wilson, Gross e Bull (2017), introduzem o conceito de Capacidade Cultural<sup>1</sup>, chamando a atenção para importância para as condições sociais que permitem (ou impedem) o desenvolvimento da Democracia Cultural:

As our research shows, cultural capability is enabled — or undermined — socially. People’s freedom to co-create versions of culture is conditioned by their environment. Situations in which everyone has cultural capability (whether or not they each choose to exercise it) we describe as cultural democracy. (p. 45)

Se parte das condições que permitem a capacitação a que os autores se referem pertence à esfera das políticas públicas, uma outra decorrerá diretamente da (boa) atuação dos agentes que, nos territórios, a assumem como objetivo. Interessa-nos, pois, discutir o modo como a formação de Músicos Comunitários pode contribuir para os efetivar.

### **Formação de Músicos na Comunidade: a *urgência* de vivenciar processos criativos colaborativos**

No momento da criação do projeto Diferencial, a análise do historial das vivências artísticas dos estudantes no período anterior ao ingresso na licen-

---

<sup>1</sup> Tradução dos autores.



ciatura mostrava uma forte predominância de atividades de interpretação, com o correspondente (e significativo) défice de experiências de criação ao longo da sua formação anterior. Este défice, que se parece relacionar com a prevalência de modelos descendentes e hierarquizados de transmissão cultural (tal como já discutido) revela-se especialmente problemático no desenvolvimento do perfil de competências próprias de um Músico Comunitário (Arez, 2018), sobretudo considerando a centralidade da criação no desenvolvimento da Democracia Cultural.

O projeto Diferencial teve a sua génese na urgência de colmatar este défice, proporcionando, aos estudantes, oportunidades de criação colaborativa que, simultaneamente, lhes fornecessem modelos de atuação, numa perspetiva isomórfica da formação. Daqui resultou que o processo criativo deveria assentar nas preocupações da comunidade que o realizou, porquanto acreditávamos que só assim estes processos criativos se podem constituir como uma plataforma de participação cívica e democrática de todos quantos os integram.

O valor formativo destes processos é reconhecido pelos estudantes:

(...) foi também para nós percebermos como é que havemos de fazer uma coisa de raiz e aquilo foi o projeto na escola, dos refugiados, e foi feito em pouco tempo nas aulas de estágio [UC Projeto Musical de Intervenção Comunitária], na verdade antes de nós irmos para o local [de estágio] mesmo. E foi uma maneira de nós percebermos como é que se dão os processos de criação, e tentarmos. (D, FG1, 3.º ano)

## O Pescador

Diferentemente do processo criativo imediatamente anterior (que se focava na crise de refugiados), o grupo foi bastante rápido a eleger a (des) igualdade como conceito unificador para as preocupações que foram sendo trazidas:

(...) foi um *brainstorming* das ideias de temas que nós gostávamos de abordar que era importante para nós abordar e para as pessoas refletirem.

E toda a gente chegou à conclusão de que o tema dos direitos humanos, nomeadamente da igualdade, eram um tema para ser. (M, FG1, 2.º ano)

Mobilizando metodologias da *Arts Based Research* (Eisner, 1993; Leavy, 2015), os participantes deram início à reflexão conjunta acerca da temática, oscilando entre a receção e partilha de fontes de informação variada e os processos de experimentação e criação artística que com estas dialogavam na construção do(s) seu(s) entendimento(s) da temática eleita. Esta pesquisa foi enriquecida com uma conversa com Pedro Neto, presidente da Amnistia Internacional Portugal, cujo contributo foi também muito valorizado pelos participantes:

Acho que também é importante mencionar que nós, depois de termos o tema decidido, tivemos uma reunião *Zoom* com um membro da Amnistia Internacional e acho que isso foi muito importante porque fala-se muito dos direitos humanos, mas, ao mesmo tempo, parece que não, parece que é uma coisa que está muito presente no nosso cotidiano, mas, ao mesmo tempo, parece que nos passa um pouco ao lado, então ter uma pessoa que realmente era da Amnistia Internacional e que nos elucida nessa perspetiva, a mim pelo menos, foi um momento em que me fez refletir muito e acho que foi importante para o grupo, para nos levar, ou seja, para estarmos mais coesos na mesma direção e, pronto, acho que foi um momento muito importante para todos. (M, FG1, 2.º ano)

Paralelamente, o grupo ia construindo e debatendo (sobretudo no grupo de *WhatsApp* entretanto criado<sup>2</sup>) possibilidades de repertório significativo, para a constituição de uma lista alargada que, depois de sujeita a votação, viria a resultar no repertório do espetáculo.

---

<sup>2</sup> Por ter sido realizado em tempo de pandemia covid-19, partes do projeto foram desenvolvidas em momentos de confinamento, o que reforçou a importância de algumas ferramentas que permitiram continuação dos trabalhos mesmo quando não podíamos estar juntos.

## Viragem para o interior

O desenvolvimento do processo de criação, centrado inicialmente num olhar externo sobre o(s) problema(s) enunciado(s), acabou por levar o grupo à partilha de vivências pessoais de violência e injustiça de elevado grau de intimidade.

(...) nós sentimo-nos, pelo menos eu falo por mim, à vontade para exprimir algumas coisas e então este à-vontade foi, não sei se pode ser considerado ou não uma estratégia, mas acho que contribuiu bastante para os processos de criação. (D, FG1, 3.º ano)

Através dos discursos dos participantes é possível identificar o principal momento desta viragem para o interior: num dos momentos de criação, foi proposto aos participantes que partilhassem histórias de injustiça que tivessem presenciado, enquanto um microfone oscilava por cima do grupo então reunido.

[Um] momento que pelo menos para mim foi especialmente marcante que foi a cena do pescador, em que nós estávamos em duas filas virados uns para os outros de olhos fechados e partilhávamos histórias nossas ou histórias que nos tenham contado, histórias de outras pessoas, e corria um microfone entre os alunos que ia captando essas histórias. (C, FG1, 3.º ano)

A partilha que aconteceu nesse momento, alicerçada na confiança e intimidade até então construídas pelo grupo, transformou a própria reflexão que resulta do processo criativo.

Depois do pescador, foi muito mais pessoal e esses testemunhos até eram nossos, vindos de nós. Percebemos que, apesar de tudo, [o desrespeito pelos direitos humanos] não acontece só fora do curso e fora das pessoas que nós conhecemos, então eu acho que isso foi uma estratégia, nós estarmos a viver aquilo, o projeto foi mesmo muito pessoal para os alunos., (C, FG1, 2.º ano)

De observadores, os participantes passaram a protagonistas dos relatos e, com isso, encontraram novas complicitades, motivos de identificação e conforto nessa partilha. Esta mudança, de um olhar ético para um olhar émico, transformou o próprio processo criativo. Importava agora, mais que reportar uma realidade externa ao grupo, construir um discurso (simbólico e literal) acerca das vivências deles próprios.

## Síntese



A metáfora do pescador (como se o microfone fosse o isco e o cabo a linha com que foi possível pescar essas histórias) acabou por se impor e, em conjunto, o coletivo foi criando a cena do espetáculo que em seguida descrevemos.

O grupo entra em cena em silêncio, trazendo arrastadas, como se fossem muito pesadas, mantas de várias formas e cores que espalham no centro da cena, após o que se deitam, corpos lado a lado, dispostos em diferentes direções. Ouve-se um som de estática; o grupo está rodeado pelas cadeiras do público, dispostas em semicírculo, e banhado num grande círculo de luz vermelha, que confere à cena um ambiente muito intimista.

Cresce um burburinho, à medida que todos os participantes vão começando a contar, em simultâneo, as suas histórias. Ao mesmo tempo, surge na cena o pescador, que segura uma vara de bambu na ponta da qual está pendurado um microfone. Aproxima-se do grupo e caminha por entre os corpos posicionando-se no centro, de onde começa a manipular a cana de bambu por forma a fazer o microfone passar por cima do grupo que continua a contar as suas histórias.

Desaparece o ambiente sonoro de estática e escutamos, agora, as vozes amplificadas pelo microfone quando passa por elas, numa sucessão de fragmentos de histórias diversas. Os corpos soerguem-se à passagem do microfone, numa tentativa desesperada de se fazerem ouvir no breve tempo que este paira sobre si, mas o pescador não para de se mover e, amplificando todas as vozes, não dá espaço a nenhuma para se fazer ouvir.

Após algum tempo assim, um corpo ergue-se de dentro do grupo dispensando o microfone do pescador. À medida que fala, percebemos que está a recitar a letra da canção *Mãe Preta*: «Pele encarquilhada, carapinha branca/ Gândola de renda caindo na anca/ Embalando o berço do filho do *sinhô*/ Que há pouco tempo a *sinhá* ganhou/ Era assim que Mãe Preta fazia/ Criava todo o branco com muita alegria/ Porém lá na senzala o seu pretinho

apanhava/ Mãe Preta mais uma lágrima enxugava/ Mãe Preta/ Mãe Preta/  
Enquanto a chibata batia no seu amor/ Mãe Preta embalava o filho branco  
do *sinhô*/ Enquanto a chibata batia no seu amor/ Mãe Preta embalava o  
filho branco do *sinhô*.»

Marcando no peito um ritmo similar ao do bater de um coração, os corpos vão-se lentamente levantando, à medida que a recitação se vai transformando em canção. Todo o coro se junta a cantar *Mãe Preta*. Finda a canção, o grupo afasta-se retirando consigo as mantas.

Fim de cena.

Não será necessário detalhar a simbologia da cena aqui descrita. Tal como para os corpos ali deitados em palco, tornava-se cada vez mais clara no grupo a vontade de dar a conhecer histórias há muito reprimidas, de assumir identidades há muito escondidas. Em conversas particulares, alguns dos estudantes partilharam a vontade de se apresentarem perante o público assumindo a sua identidade de género, ao mesmo tempo que receavam fazê-lo perante as suas famílias. Outros ainda pediam que as suas histórias pudessem ser contadas sem que eles pudessem ser diretamente identificados com ela. De várias formas, vários estudantes debatiam-se com sua apresentação perante os outros, lembrando Goffman (1993). Para alguns destes, o grupo constituiu-se como a plataforma que lhe permitiu comunicar a sua experiência permanecendo no anonimato. Para outros, como no caso do estudante que pediu para se apresentar vestindo uma saia, o espetáculo constituiu-se como plataforma de afirmação identitária.

## **Respei(tinh)o!**

O tema do assédio esteve sempre presente nos relatos das alunas que, na sua maioria, evidenciam abordagens inapropriadas por parte de homens desconhecidos, mas também situações de desigualdade de género e até relatos de violência doméstica em contexto familiar. Com o passar do tempo, e à medida que estas descobriam, com surpresa, que várias colegas tinham vivenciado episódios similares, reforçava-se no seio do grupo o ambiente de confiança, cumplicidade e partilha e revelavam-se novas histórias, muitas delas de carácter deveras íntimo, associadas a traumas que ainda não haviam

sido superados. Nesses momentos de grande intensidade emocional, houve lágrimas e abraços reconfortantes, perante o espanto dos colegas do sexo masculino que confessavam não fazer «a mínima ideia» de que aquelas situações eram tão comuns e, por outro lado, tão impactantes na vida das mulheres. Mais: estas mulheres em particular, ao evocar circunstâncias do seu passado em que tinham sido vítimas de assédio, recordavam com mágoa os sentimentos de impotência, culpa e vergonha que sentiram e lamentavam não terem tido a «coragem» de reagir de forma imediata e assertiva.

Era, pois, fulcral aprofundar este tema no âmbito do projeto Diferencial. O conteúdo dos relatos foi o ponto de partida para a reflexão conjunta, tendo-se afigurado desde logo pertinente partir da representação de uma cena de assédio; mas de uma que, fugindo ao padrão de reação passiva que as alunas haviam manifestado, culminasse num final diferente: um momento de empoderamento feminino.

A canção *Respect*, na versão de Aretha Franklin, afigurou-se como a escolha do grupo para esse final: por um lado, a própria Aretha havia sido vítima de violência doméstica e tinha posto fim ao seu casamento, tornando-se uma figura preponderante no movimento feminista nos finais da década de 60; por outro, a artista transformara o texto original da canção, transvertendo a versão de Otis Redding escrita na perspetiva de um marido abusivo para a perspetiva de uma mulher que, lutando pelos seus direitos, exige respeito ao seu companheiro: *All I'm askin' is for a little respect when you get home*.

Se é necessário à mulher exigir respeito, é porque este está em falta e é isso mesmo que a cena inicial pretende representar. Gradualmente, e com as propostas que iam surgindo no grupo a ser efetivadas numa experimentação imediata, a cena começa a ganhar forma até à sua concretização no espetáculo: há um grupo de amigas que se encontra, conversa, ri e tira *selfies*; a sua alegria e descontração é quebrada pelo aparecimento de um grupo de rapazes que as cerca de forma inconveniente, deixando-as em silêncio, desconfortáveis e inseguras. «Não respondas, ignora-os», sussurra uma delas; «Vamos embora daqui», responde outra, visivelmente incomodada. Quando elas se afastam, um rapaz agarra uma delas pelo braço e, nesse momento, o quadro cénico fica congelado — era como se representássemos naquele momento estático todas as situações de abuso e violência que aconteciam nesse instante.

A criação desta primeira parte da cena implicou um conjunto de negociações entre as mulheres e os homens em palco. Logo nas primeiras tentativas de interpretação ficou muito evidente a inexperiência dos homens do grupo neste tipo de práticas. À medida que eles iam experimentando, elas iam partilhando vivências e testemunhos, sugerindo modos de atuação que conheciam demasiado bem. O momento foi, mais uma vez, de partilha (para elas) e de aprendizagem para eles.

Logo em seguida, na cena, ouve-se na voz de várias alunas que à vez se movem para o centro do palco, lançando frases criadas em TPC: «Sabem quando hesitamos entre vestir uma saia ou as calças porque de calças sentimo-nos mais seguras?» Outra continua avançando também para o centro do palco: «Ou quando levamos as chaves presas entre os dedos como arma de defesa se caminhamos sozinhas à noite?» E outra ainda: «Desde 2004 já foram assassinadas 564 mulheres vítimas de violência doméstica».

A frase derradeira faz a ponte com o segundo quadro da cena, o do empoderamento feminino: «Aretha Franklin foi vítima de violência doméstica. Tudo o que ela queria... era respeito. Tudo o que queremos é respeito. E Igualdade.»

De imediato, soam os primeiros acordes da banda, o movimento descongela-se e a solista, acompanhada pelo coro feminino, começa os primeiros versos da canção. Agora juntas e fortes, afastam com repúdio e determinação os rapazes que as tentam abordar. O entusiasmo destes vai esmorecendo ao longo da canção até que, no final, desistem, perante a veemência do famoso soletrar da canção: R-E-S-P-E-C-T.

Esta já não era a cena do assédio, mas sim a cena do *Respect*. As mulheres estão unidas e confiantes — e esses sentimentos vivenciados em palco transpunham-se de alguma forma para a vida real. Em conversas posteriores à apresentação do espetáculo, foi possível ter noção do impacto emocional que a criação e concretização desta cena tiveram na forma como as alunas se imaginavam a lidar com situações futuras de carácter similar, salvaguardando os seus direitos: «Sinto-me diferente, mais capaz de reagir.» Desta vez a história podia ter um final diferente.

## Considerações finais

A análise do desenvolvimento do projeto põe em evidência um processo muito participado, ao longo do qual os estudantes foram encontrando espaços de segurança e conforto para partilhar histórias muito íntimas, algumas das quais nunca tinham partilhado com mais ninguém. Este grau de confiança e intimidade construído entre os estudantes do curso resulta também de um trabalho anterior de acolhimento e proximidade que acreditamos constituir uma base fulcral para o trabalho de um músico comunitário. Chama a atenção para a importância da prática de uma ética do cuidado (Gilligan, 1982) que se tem vindo a afirmar de forma cada vez mais clara no seio desta comunidade.

Consideramos também que este tipo de abordagem em que os dinamizadores lançam sementes e depois propiciam um espaço de liberdade e segurança para que os grupos possam desenvolver e expressar as suas próprias ideias é fulcral no desenvolvimento de projetos comunitários:

No fundo é um pouco isso da liberdade e em termos de estratégias, a liberdade que nos deram e as conversas, a professora Manon tem muito esta coisa de falar connosco e colocar-nos à vontade e nós também fomos criando laços entre nós, o curso tem esta coisa de acolher e então nós estamos integrados. (D, FG1, 3.º ano).

Há, portanto, pontos de partida, mas um carácter de imprevisibilidade e incerteza (Higgins, 2012) que se mantém ao longo da maior parte do processo e é fundamental para o desenvolvimento de criações artísticas colaborativas que permitam, verdadeiramente, a possibilidade da participação dos intervenientes na *polis*, ou, retomando o conceito de Wilson, Gross e Bull (2017), garantir a liberdade substantiva para essa participação.

Importa também relevar o valor formativo dos processos desenvolvidos, valor esse reconhecido pelos estudantes e que afirma, mais uma vez, a centralidade da criação no desenvolvimento da democracia cultural.

Finalmente, o relato e subsequente análise do processo de cocriação das cenas aqui descritas («Do pescador» e «Do respeito»), mostra como esta construção se fez em diálogo com processos de construção de si próprio



e com processos de negociação de significado e construção de identidade no seio do grupo, estimulando a empatia e a solidariedade entre os participantes. Esta reflexão chama a atenção para o potencial destes processos no desenvolvimento emocional, ético e moral dos seus participantes.

No futuro, será interessante continuar a análise dos dados recolhidos por forma a caracterizar em maior pormenor a organização do processo criativo, numa tentativa de identificar os fatores de sucesso e os aspetos que necessitam de reformulação, bem como na perspetiva da sistematização e divulgação de processos.

Seria também relevante estender a recolha de dados (por exemplo através da realização de entrevistas) de forma a permitir uma análise das transformações individuais resultantes do projeto.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Arez, A. (2018). *Eu não sei fazer nada, o que é que eu posso fazer?* [Provas públicas para obtenção do título de especialista em Música na Comunidade]. Institutos Politécnicos de Lisboa, Santarém e Coimbra e Universidade de Aveiro.
- Arez, A., Marques, M., Moreira, P., Gama, A., Garcia, C., Santos, A., & Gaspar, S. (2021). Linha-D'Água. Relato de uma criação artística participativa com o grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa. In J. Sousa, M.J. Santos, L.G. Magueta, M.S.P. Lopes, & L. Brites. *Emoções, Artes e Intervenção. Perspetivas Multidisciplinares* (pp.13-24). Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cruz, H. (2021). *Práticas Artísticas e Participação Política*. Edições Colibri.
- Eisner, E. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *The Educational Researcher*, 22(7), 5–11.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.Á Lima, & J.A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105–126). Porto Editora.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Relógio d'Água.
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press Inc.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge.
- Kelly, O., Lock, J., & Merkel, K. (1986). *Another Standard 86, Culture and Democracy: The Manifesto*. CoMedia.
- Leavy, P. (2017). *Method meets art: arts-based research practice*. Second Edition. The Guilford Press.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta — Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I.S., Veloso, A.L., & Keating, J.B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Teixeira Lopes, J. (2009). *Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural*. *Saber & Educar*, 0(14). doi: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.121>
- Wilson, N., Gross, J. & Bull, A. (2017). *Towards cultural democracy — Promoting cultural capabilities for everyone*. King's College London.

# ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E COMUNITÁRIA COMO METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

*Jenny Sousa*

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria

**Resumo:** A problemática dos menores em risco é um fenómeno de significativa vitalidade no contexto português que carece de uma intervenção abrangente e holística. Neste sentido, intervir em situações de risco implica desenvolver esforços para a superação do mesmo, trabalhando-se, simultaneamente, ao nível da prevenção, através de políticas, estratégias e ações integradas. O artigo que aqui se apresenta tem como principal finalidade discutir a importância das estratégias de animação sociocultural e comunitária na promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, numa lógica de integração grupal e social. Assim, ao longo deste texto será desenvolvida uma reflexão teórica que, cruzada com uma análise de natureza mais prática, através da apresentação de projetos e de iniciativas, debaterá o papel que as atividades de animação sociocultural e comunitária podem apresentar no campo da promoção dos direitos e da proteção das crianças e jovens em risco. Portanto, no primeiro ponto realizar-se-á uma breve abordagem teórica ao fenómeno das crianças e jovens em risco, partindo dos documentos de referência neste domínio; no segundo momento, levar-se-á a cabo uma reflexão acerca da importância da animação sociocultural e comunitária na intervenção com crianças e jovens em risco. No ponto seguinte, e como ilustração destas ideias, serão apresentados e descritos três projetos enquanto exemplos de boas práticas no que se refere à intervenção nesta área. Por fim, serão realizadas as considerações finais.

**Palavras-chave:** crianças e jovens em risco; metodologias de intervenção; animação sociocultural e comunitária.

## Introdução

O fenómeno dos maus-tratos é um acontecimento multifacetado e a verdadeira dimensão desta realidade, nas suas variadas formas de expressão, não é totalmente conhecida. Para além disso, a problemática dos menores em risco tem por base uma nova conceção de risco social, heterogénea e complexa, que muitas vezes escapa aos números registados.

Apesar de todas estas dificuldades no que se refere à caracterização da problemática, encontramos nos Relatórios de Atividades da Comissão Nacional de Proteção às Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), que podem ser consultados no *site* da respetiva Comissão, informação pertinente no que concerne aos maus-tratos infantis no contexto português, nomeadamente, o número de processos instaurados, os perfis-tipo das crianças e suas famílias, as entidades sinalizadoras do risco e/ou perigo, o tipo de medidas aplicadas, as áreas afetadas, entre outros dados de relevo.

Considerando o âmbito específico dos maus-tratos infantis, Teresa Magalhães alerta para o facto de estes dizerem respeito «a qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder» (2004, p. 33). Por isso, para além de poderem ter origens muito diversificadas, os maus-tratos resultam da conjugação de diferentes causas que interagem entre si, destacando-se, assim, três tipos de fatores influenciadores: os fatores de risco (que aumentam a probabilidade de ocorrência ou manutenção de situações de maus tratos), os de proteção (que podem remover ou minorar o impacto dos fatores de risco) e os fatores de agravamento/crises de vida (dizem respeito aos eventos ou a novas circunstâncias na vida do menor, na família ou nos cuidados que alteram a dinâmica entre os fatores de risco e proteção e que podem precipitar a ocorrência de maus tratos) (Lamas, 2015).

Neste sentido, intervir em situações de risco implica desenvolver esforços para a superação do mesmo, tendo como objetivo principal a prevenção

primária e secundária das situações de perigo, através de políticas, estratégias e ações integradas, tal como é explicado no já referido *site* da CNCPCJR. Este aspeto assume especial relevância quando se tem vindo a verificar em Portugal, sobretudo nos últimos anos, um predomínio das medidas de promoção e proteção em meio natural de vida, exigindo-se que a intervenção junto de indivíduos, grupos, comunidades ou populações tenha por base a articulação com os diversos atores institucionais nos quais o grupo-alvo/ indivíduo se insere.

Através de um quadro teórico ancorado nos estudos culturais, este artigo tem como principal finalidade apresentar e discutir a importância das estratégias de animação sociocultural e comunitária na promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, numa lógica de integração grupal e social. Com efeito, a animação sociocultural e comunitária apresenta como característica intrínseca a promoção do desenvolvimento pessoal e sociocomunitário de populações com necessidades específicas, o que, neste caso concreto, se refere à garantia dos direitos das crianças e dos jovens em risco, numa íntima articulação com as suas famílias e os seus grupos de pertença. Por isso, intervém localmente e elege a ação comunitária como forma de concretização do superior interesse da criança e do jovem.

Na linha do apresentado, os objetivos globais da animação com crianças e jovens em risco encontram-se na comunicação e na articulação com a comunidade, designadamente com as diversas instituições que desta fazem parte. Neste quadro, é a própria família que detém um papel de destaque, tendo a animação sociocultural o papel de fomentar estratégias de ação em contexto familiar para a promoção de uma parentalidade saudável e positiva e para a autonomização nas diferentes etapas desenvolvimentais.

Tendo como pano de fundo o exposto, ao longo deste texto será desenvolvida uma reflexão teórica que, cruzada com uma análise de natureza mais prática, através da apresentação de projetos e de iniciativas, debaterá o papel que as atividades de animação sociocultural e comunitária podem apresentar no campo da promoção dos direitos e da proteção das crianças e jovens em risco, numa lógica de inclusão social. Assim, no primeiro ponto, realizar-se-á uma breve abordagem teórica ao fenómeno das crianças e jovens em risco, partindo dos documentos de referência neste domínio; no segundo momento, levar-se-á a cabo uma reflexão acerca da importância da animação

sociocultural e comunitária na intervenção com crianças e jovens em risco. No ponto seguinte, e como ilustração destas ideias, serão apresentados e descritos três projetos, enquanto exemplos de boas práticas no que se refere à intervenção nesta área. Por fim, serão realizadas as considerações finais.

## **O fenómeno das crianças e jovens em risco**

O século xx foi palco de profundas alterações no que se refere ao modo de entender os direitos das crianças. Na verdade, e tal como explicam Maria João Gonçalves e Ana Isabel Sani (2013), os direitos das crianças foram alvo de particular interesse e atenção, sobretudo após a promulgação da Declaração dos Direitos das Crianças em 1959. Embora só tenha sido adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1990, a sua ratificação por 192 países, entre os quais Portugal, provocou uma mudança de mentalidades, promovendo alterações legislativas que se materializaram em sociedades onde as crianças e jovens passaram a estar mais protegidos e a poder participar mais ativamente nos assuntos que lhes dizem respeito. É através da Convenção dos Direitos da Criança, edificada a partir dos processos doutrinários e sociojurídicos dos direitos humanos, adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1989, que se promove uma conceção diferente das crianças, com amplas repercussões nas práticas sociais e na formulação de políticas públicas (Arend, 2020).

A 1 de setembro de 1999 foi criada a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 147/99 de 1 de setembro, que espelha uma abordagem integrada dos direitos da criança e define as várias entidades de intervenção para a promoção e proteção dos direitos dos menores. Esta lei traz consigo reestruturações inovadoras não só no que concerne aos princípios orientadores da intervenção, mas, sobretudo, na valorização da garantia absoluta da proteção das crianças e dos seus direitos. Segundo o Guia de Orientações elaborado pela Comissão Nacional Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR, 2011), o que de mais inovador se salienta na Lei 147/99 é o princípio do superior interesse da criança, que passa a constituir-se no pilar basilar para um adequado e eficaz Sistema Nacional de Proteção à Infância e Juventude. Para além disso, a referida lei estabelece, no seu artigo 4.º, os

princípios de atuação em matéria de proteção das crianças, convertendo-se alguns destes em referências estruturantes para a intervenção — como o do interesse superior da criança e do jovem e o da prevalência da família (Lamas, 2015).

Conforme explica a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2011), o conceito de superior interesse «é um conceito indeterminado apenas passível de ser concretizado perante cada situação concreta, tendo em conta as características psicológicas da criança, o seu grau de maturidade, a sua integração sociocultural e familiar» (p. 51) e deve ser a principal preocupação sempre que «as autoridades de qualquer estado-membro tomem decisões que possam afetar a criança nomeadamente em matéria de decisões judiciais, administrativas, dos órgãos legislativos ou de instituições de solidariedade social, públicas ou privadas» (Gonçalves & Sani, 2013, p. 190–191).

Esta linha de pensamento é também defendida pela UNICEF (2016), que argumenta que as crianças, por serem seres mais vulneráveis, necessitam de proteção e atenção especiais, onde a família, o Estado e a comunidade de pertença da criança detêm um papel importante. Portanto, é necessário atender à proteção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, uma vez que as crianças e os jovens se encontram entre os grupos mais vulneráveis, seja pelas condições socioeconómicas ou socioculturais desfavoráveis que marcam os seus contextos de vida, seja por estarem sujeitas a negligência, maus-tratos e/ou abusos de naturezas diversas (Carvalho & Cruz, 2015).

Falar dos termos de risco e de proteção na sua relação com a infância implica intentar uma análise à expressão de criança em risco. Neste quadro, «quando se discute a infância, o que nos diz a história é que o risco tem vindo a assumir diferentes matizes ao longo dos tempos.» (Fernandes & Tomás, 2016). Na verdade, a conceptualização da noção de crianças em risco assume contornos cada vez mais amplos na sua definição, bem como, nas categorias que são usadas para a classificar, fruto «do modo como muda no tempo e no espaço a relação das pessoas e das instituições com as crianças, acompanhando o processo de transformação das culturas na sua globalidade» (Anica, 2017, p. 5).

O conceito de criança em risco está longe de reunir consenso, talvez devido à multiplicidade de conceções sobre o mesmo e a fluidez das suas

características (Fernandes & Tomás, 2016). No entanto, uma ideia parece destacar-se: subjacente à ideia de criança em risco está, essencialmente, a ideia de vulnerabilidade. E, conforme alerta a UNICEF (2016), há milhões de crianças privadas dos seus direitos e do que necessitam para crescer saudáveis, devido ao local de nascimento, à sua origem familiar, à sua raça, etnicidade, ao seu género ou porque vivem na pobreza ou sofrem de alguma deficiência. Com efeito, parece ser unânime que «a ausência de uma efetiva retaguarda familiar ou rede social de apoio na comunidade de origem é um problema que atravessa os quadros destas crianças e jovens» (Carvalho & Cruz, 2015, p. 10).

Refletir em torno da expressão de criança em risco implica trazer à liça um outro conceito, o de «criança em perigo». Embora estes dois termos não sejam sinónimos, estão relacionados e a demarcação entre eles, tal como explica Maria João Carvalho (2013), não é totalmente estanque, ainda que a noção de risco abranja um leque mais amplo do que a noção de perigo, estando esta última tipificada por lei, designadamente, na Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Lei de proteção de crianças e jovens em perigo.

Nesta linha de orientação, a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2011) explica que as situações de risco implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança, ainda que não atinja o elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo detém; um outro aspeto relevante, é que manutenção ou o agravamento dos fatores de risco poderão, em certos cenários, conduzir a situações de perigo, na ausência de fatores de proteção ou compensatórios. A este propósito, Maria João Carvalho esclarece:

A diferença fundamental entre uma e outra decorre do perigo potencial que o risco acarreta em termos de concretização dos direitos da criança enquanto na aplicação da noção de perigo acresce o elevado grau de probabilidade de ocorrência. Como se depreende, a persistência ou agravamento de fatores de risco, em paralelo à ausência ou ineficácia de fatores de proteção na vida de uma criança poderão, em certas condições, associar-se ou conduzir a situações de perigo. (Carvalho, 2013, p. 7)

Para além do exposto, é ainda manifesto que o efeito dos fatores de risco é diferente em cada família e para cada criança, consoante os recursos e os fatores protetores/compensatórios de que dispõem, nomeadamente os recur-



sos e os apoios existentes na comunidade. É neste quadro que se destaca a animação sociocultural e comunitária, enquanto metodologia privilegiada de intervenção.

### **A animação sociocultural e comunitária na intervenção com crianças e jovens em risco**

Antes de avançarmos na reflexão, é de salientar que um dos princípios fundamentais da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo é o da intervenção. E que a intervenção com crianças e jovens em risco tem como centro nevrálgico o interesse superior da criança, sendo este o pressuposto que norteia todas as ações desenvolvidas. Nos dias de hoje, a intervenção contempla, também, a prevenção e, como tal, as medidas tomadas consideram as características individuais dos sujeitos e dos seus grupos de pertença. Dito por outras palavras, neste domínio é igualmente valorizada a mobilização dos contextos onde ocorrem as interações entre as pessoas, como fatores importantes para a compreensão do risco, numa ampliação do sistema de proteção de base sociocomunitária e de responsabilidade social coletiva (Fernandes & Tomás, 2016).

Falamos, portanto, de uma intervenção reintegradora da vida familiar e da importância da comunidade no sistema de proteção de crianças e jovens em Portugal. Conforme refere a CNPCJR (2011), todos os atores sociais detêm importância neste desiderato: desde os que trabalham com crianças e/ou suas famílias, à restante «comunidade na disseminação de uma verdadeira Cultura da Criança, promovendo os seus direitos e protegendo-a, bem como implementando os suportes necessários à efetivação de uma parentalidade positiva» (CNPCJR, 2011, p. 77). Numa escala mais ampliada, todos são chamados a serem vigilantes e ativos: a família, os vizinhos, a igreja, a rede viária, os clubes desportivos, os bombeiros, os serviços públicos, entre outros, para que,

numa perspetiva de Prevenção Universal, todas as entidades públicas, privadas e organizações não governamentais, [possam] providenciar apoios suficientes em fases precoces para reduzir e combater, eficazmente, os

fatores de risco, evitando situações de perigo, ou maus-tratos, prevenindo-se a necessidade de intervenções reparadoras. (CNPCJR, 2011, p. 77)

Ora, em bom rigor, trata-se de promover os direitos da criança e o cumprimento da oportunidade para que cada criança e jovem possa ser tudo o que pode ser, atendendo às suas capacidades, potencial e habilidades (Carvalho & Cruz, 2015). Com efeito, procura-se o envolvimento de todos na prevenção e na redução das causas e das condições de vulnerabilidade e «claramente [que] estratégias a nível político, e especialmente a nível comunitário, serão necessárias para tornar as melhorias nesta área do risco duradouras» (Fey, 2017, p. 36).

As ideias levantadas até ao momento reforçam a importância de se promoverem projetos que estimulem processos de integração social dos grupos mais vulneráveis da população e das comunidades mais expostas a contextos de pobreza e exclusão social (Sampaio, Cruz & Carvalho, 2011).

Neste domínio, a animação sociocultural e comunitária emerge como uma metodologia privilegiada na construção de projetos a desenvolver por instituições de proximidade, pelo papel de facilitador que apresenta e pela capacidade de envolvimento de entidades e recursos locais.

Na verdade, os construtos teóricos em torno da animação sociocultural estão intimamente relacionados com os movimentos sociais, com grande incidência na promoção dos direitos humanos (Sousa, 2021). Reconhecendo, tal como faz Gillet (2006), que não se pode promover uma sociedade inclusiva num cenário de exclusão social, a animação sociocultural e comunitária, enquanto metodologia de ação e de intervenção, ocupa um lugar central na capacitação subjetiva e cívica dos sujeitos, ou seja, na promoção dos ideais da Declaração dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, da Declaração dos Direitos da Criança.

A animação sociocultural e comunitária, enquanto agente de mudança, apresenta grandes competências na promoção e no desenvolvimento de iniciativas e ações inovadoras nas áreas da intervenção e da ação preventiva, envolvendo não só as crianças, como as famílias e a restante comunidade. Neste quadro de promoção de processos de autonomia em crianças e jovens, é muito importante dar-lhes voz no sentido de os envolver como atores sociais, na construção de um caminho para o bem-estar pessoal e social (Carvalho & Cruz, 2015).

Nesta linha de orientação, cumpre explicar que a animação sociocultural e comunitária é, antes de mais, «uma estratégia educativa e cultural de emancipação individual e coletiva, assente num conjunto de práticas de investigação social, participação e ação comprometida» (Peres, 2004, p. 27). Por isso, a intervenção realizada no âmbito da animação sociocultural e comunitária ancora em estratégias de ação, onde a teoria e a prática se fecundam mutuamente, rumo à construção de sociedades mais inclusivas. Enquanto metodologia participativa, assenta na ação organizada e no papel ativo do cidadão, tendo como espaços privilegiados de atuação as instituições de base comunitária (Sousa, 2017).

Por isso, o trabalho de intervenção com crianças e jovens em risco não pode deixar de contemplar a sociedade. E nesta área, a animação sociocultural assume como trave-mestra a inclusão na comunidade, aos mais diversos níveis e patamares da intervenção, na procura do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na linha do que é defendido por Maria João Carvalho e Hugo Cruz (2015). Neste desiderato, devem ser identificados os fatores de risco, bem como os que podem funcionar como amortecedores daqueles, os denominados fatores de proteção, e que deverão estender-se ao contexto global de vida da criança e aos múltiplos elementos que determinam o seu bem-estar (CNPCJR, 2011). Assim sendo, a metodologia da animação sociocultural, que tem como pilar básico a participação ativa, é uma ferramenta privilegiada de intervenção, uma vez que

é baseada num conceito positivo de bem-estar focado nas ações e experiências atuais de cada indivíduo, de cada criança e jovem, relacionadas com o seu papel social enquanto membro de uma sociedade. Esta ideia é essencial no modo de encarar a criança e jovem e determinante para a forma como os adultos desenvolvem as suas relações com os mais novos, perspetivando-os como indivíduos de pleno direito. (Carvalho & Cruz, 2015, p. 6).

Sabemos que a intervenção em Portugal funciona como uma pirâmide. E que no centro dessa pirâmide está a criança e, para além disso, a família. Depois da família, está a comunidade, que «também tem a obrigação de zelar pela promoção dos direitos da criança e do seu desenvolvimento em

segurança» (Rufino, 2017, p. 55). Na verdade, os fatores de proteção/com-pensatórios também podem ser considerados na esfera sociocultural, para além da esfera individual e familiar. Esta ideia encontra eco nos enunciados fornecidos pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV, 2011). Segundo a APAV, a intervenção pode tomar corpo naquilo a que se designa por intervenções universais, que contemplam abordagens que visam grupos ou população no geral, as intervenções selecionadas, que objetivam pessoas ou grupos considerados como estando sob maior risco de violência, por apresentar um ou mais riscos, e as intervenções indicadas, que têm como foco aqueles que já demonstraram comportamentos de risco.

Neste quadro, a animação sociocultural e comunitária, que apresenta como eixo estruturador as trajetórias sociais e individuais, incita à iniciativa, à análise de situações e à formulação de propostas alternativas, assentando no cuidado e na intervenção integrada e integradora (Sousa, 2017). Através da conceção e da implementação de diversas estratégias de atuação comunitária, a animação sociocultural é capaz de promover uma abordagem ecológica, mobilizando componentes múltiplos, incidindo no indivíduo, mas também nos contextos sociais onde este se movimenta (Peres, 2004; Sousa, 2017).

Em linha com o exposto, pela sua abordagem estratégica e holística, a animação sociocultural, constitui-se, portanto, numa metodologia capaz de operacionalizar as prioridades e os objetivos estratégicos assumidos na Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024 e que passamos a citar:

- Prioridade I — Promover o bem-estar e a igualdade de oportunidades;
  - Prioridade II — Apoiar as famílias e a parentalidade;
  - Prioridade III — Promover o acesso à informação e à participação das crianças e jovens;
  - Prioridade IV — Prevenir e combater a violência contra crianças e jovens;
  - Prioridade V — Promover a produção de instrumentos e de conhecimento científico potenciadores de uma visão global dos direitos das crianças e jovens.
- (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro)

Como forma de ilustrar o exposto até ao momento, serão apresentados de seguida três projetos que consideramos significativos no âmbito da proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens em risco.

## **Projetos de intervenção com crianças e jovens em risco: apresentação e descrição**

Tal como foi referido no ponto anterior deste trabalho, passaremos a apresentar três projetos que têm como pano de fundo uma abordagem estratégica e holística de intervenção com crianças e jovens em risco, assente em estratégias de participação ativa e de envolvimento comunitário.

### **A. Programa Escolhas**

O Programa Escolhas, conforme se pode ler no *site* oficial, consiste num programa governamental de abrangência nacional. Foi criado no ano de 2001, com o principal objetivo de prevenir a criminalidade e promover a inserção de jovens dos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, tendo sido implementados 50 projetos, que abrangeram 6712 destinatários/as. A partir do Escolhas 2.<sup>a</sup> Geração, o Programa redirecionou os seus objetivos e modelo de atuação. A prevenção da criminalidade deu lugar à promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, visando, particularmente, a igualdade, a não discriminação e o reforço da coesão social; a descentralização substituiu a lógica centralizada. O Programa passou a basear-se em projetos planeados por instituições locais (escolas, centros de formação, associações, instituições particulares de solidariedade social, entre outras), às quais foi lançado o desafio de conceber, implementar e avaliar as iniciativas desenvolvidas. Considerando que, desde 2001, o «Programa Escolhas tem demonstrado uma efetiva capacidade de intervenção no domínio da inclusão social», o Governo decidiu, não só continuar o Programa, mas, também, reforçar a sua ação, tendo para isso aumentado o seu financiamento global e, conseqüentemente, o número de projetos a apoiar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho).

Atualmente, o Programa é tutelado pela Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações e integrado no Alto Comissariado para as Migrações, além de apresentar como missão promover a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social. Tem como destinatários

todas as crianças e jovens, particularmente as provenientes de contextos com vulnerabilidade socioeconómica.

O Programa está estruturado em três áreas de intervenção: (i) educação, inclusão digital, formação e qualificação; (ii) emprego e empreendedorismo; (iii) dinamização comunitária, saúde, participação e cidadania.

Atualmente na sua 8.<sup>a</sup> geração, o Programa Escolhas financia cerca de 130 projetos locais em todo o território português. Estes são dinamizados em 68 municípios, mobilizando mais de 900 entidades parceiras entre municípios, juntas de freguesia, agrupamentos de escolas, comissões de proteção de crianças e jovens em risco, Instituto do Emprego e Formação Profissional, associações de imigrantes, e instituições particulares de solidariedade social, entre outros.

### **B. Projeto Rua «Em Família Para Crescer», do Instituto de Apoio à Criança**

O Projeto Rua «Em família para crescer» é um projeto desenvolvido pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC). Tal como se pode ler no sítio eletrónico do IAC, o projeto nasceu em 1989, ao abrigo do 3.<sup>o</sup> Programa da Luta contra a Pobreza da Comunidade Económica Europeia e tinha como objetivo principal a integração económica e social de grupos desfavorecidos da cidade de Lisboa, tendo sido desenvolvido na zona da baixa, para intervir junto de crianças que vagueavam e dormiam na rua, nas grelhas do metropolitano, e que não usufruíam da intervenção de outros serviços. Foi o único projeto aprovado para Portugal como iniciativa inovadora.

O projeto foi evoluindo e tornando-se mais abrangente nos seus objetivos e modo de operacionalização. Atualmente, assume como principal missão contribuir para a diminuição do número de crianças, adolescentes e jovens em risco e/ou perigo, promovendo a sua reinserção sociofamiliar. De um modo mais concreto, pretende otimizar respostas que permitam recuperar adolescentes e jovens com comportamentos disruptivos/desviantes, promovendo competências conducentes à construção de um projeto de vida saudável; criar e desenvolver uma resposta alternativa integrada de educação/formação para jovens em risco e com comportamentos desviantes e contribuir para a criação de projetos integrados, nas comunidades sinalizadas por situações de crianças, adolescentes e jovens em risco.

Relativamente ao público-alvo, embora sendo bastante diversificado, centra-se, sobretudo, nas crianças dos zero aos 18 anos e respetivas famílias. O Projeto procura apoiar os seus destinatários em meio natural de vida, intervindo de forma integrada em comunidades com contextos adversos, nomeadamente na cidade de Lisboa. Tem como principal preocupação as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, condicionadas por vivências que não favorecem o seu crescimento saudável. Tal como já se disse, também tem como destinatários as famílias destas crianças e jovens. Tratam-se, com frequência, de famílias multiproblemáticas, caracterizadas por baixa autoestima e pouca capacidade de avaliarem as suas capacidades e de investirem na educação dos seus filhos.

É feito ainda o acompanhamento dos adolescentes que diariamente fazem da rua o seu espaço de sobrevivência e aprendizagem e que apresentam comportamentos desviantes, dificuldades ao nível da aceitação/cumprimento de regras, por ausência de disciplina na sua vida quotidiana, que os conduz à entrada no sistema judicial (percursos marginais e comportamentos disruptivos).

Assim, o projeto apresenta dois eixos de intervenção: recuperar e prevenir. No que se refere ao nível da recuperação, a ação é concretizada através de duas respostas sociais: Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil, que apresenta como principal propósito intervir em situações de emergência face a adolescentes e jovens desaparecidos e/ou explorados sexualmente com especial incidência sobre os que se encontram em fuga; e o Centro de Educação e Formação, que procura promover o desenvolvimento de competências pessoais/sociais e a aquisição de conhecimentos na área escolar/profissional, bem como, reforçar os conhecimentos teórico-práticos a intervenores sociais e promover a transferibilidade de metodologias sobre as problemáticas destes jovens.

Ao nível da prevenção, a ação é desenvolvida através do Centro de Apoio Comunitário, que objetiva prevenir situações de crianças em risco em três comunidades com contextos adversos e ainda prevenir comportamentos de risco em três escolas das comunidades intervencionadas.

Em suma, e tal como é dito no *site*, o IAC, designadamente através do Projeto Rua, continua a atribuir importância aos Direitos da Criança e a reforçar o esforço para que estes sejam cumpridos, de forma a pro-

porcionar um completo acompanhamento emocional, social, comunitário e educativo.

### **C. Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian**

O Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian decorreu entre os anos de 2008 e 2015 e teve como principal objetivo intervir, de norte a sul do país, junto de crianças e jovens em risco, com famílias e instituições de acolhimento, através de projetos-piloto.

Conforme as informações disponíveis no sítio eletrónico da Fundação Calouste Gulbenkian, foi devido ao elevado número de crianças e jovens vítimas de abandono, negligência e maus-tratos registado em Portugal, que a Fundação criou o Programa Crianças e Jovens em Risco, que contemplou intervenção em duas áreas distintas: formação parental e acolhimento institucional.

Uma vez que uma das áreas consideradas mais carenciadas era a do apoio aos pais, decidiu-se eleger a formação parental como primeira componente deste Programa. O objetivo desta intervenção, que decorreu entre os anos de 2008 e 2011, foi promover um acompanhamento adequado e precoce a famílias com crianças sinalizadas como estando em situação de risco e contribuir para aumentar a capacidade de resolução dos problemas familiares, sobretudo nos aspetos relacionados com a educação dos filhos, e, deste modo, evitar a institucionalização destas crianças. Estes projetos foram desenvolvidos por organizações não governamentais com experiência na área do acompanhamento familiar, com parcerias estabelecidas com as comissões de proteção de crianças e jovens, juntas de freguesia, centros de saúde, agrupamentos de escolas e associações locais.

O projeto Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial realizou-se entre 2012 e 2015 e tinha como principal preocupação a implementação de melhores práticas e políticas públicas, no âmbito da promoção da autonomia e do bem-estar das crianças e jovens acolhidos em instituições, no sistema nacional de proteção. Neste sentido, foi dada prioridade à área do acolhimento residencial. Procurando garantir a efetivação dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas,



teve-se por objetivo proporcionar melhores condições para a implementação de ações e de projetos direcionados para determinadas vertentes e valências deste sistema que, mediante o diagnóstico efetuado, pudessem constituir uma mais-valia para a intervenção institucional e para um maior sucesso dos projetos socioeducativos em curso. Entre setembro de 2012 e outubro de 2015, as quatro casas de acolhimento apoiadas pela Fundação envolveram um total de 201 crianças e jovens, 74 profissionais e estabeleceram parceria com 81 entidades.

Os resultados da avaliação dos projetos dão visibilidade a quatro grandes áreas da intervenção destas casas em que o impacto, a curto prazo, foi mais significativo: organização, conhecimento, inovação e sustentabilidade. O reforço e/ou a mudança nas práticas do quotidiano levou a alterações organizacionais e nas culturas profissionais das equipas das casas e das redes de parcerias, algumas intensas e profundas, que, por sua vez, se traduziram em modificações no comportamento e na vida das crianças e jovens, bem como no conhecimento dos profissionais sobre as suas necessidades de intervenção. No seu todo, as mudanças registadas traduziram-se em diferentes formas de sustentabilidade de procedimentos de maior eficácia na gestão das Casas e no campo da ação técnica e socioeducativa.

### **Considerações finais**

Perceber como é que a infância e as crianças são compreendidas e integradas na sociedade permite verificar a perceção que esta detém das mesmas e o modo como promove o seu bem-estar (Anica, 2017; Arend, 2020; Fernandes & Tomás, 2016). Assim, cruzando o que foi discutido na primeira parte deste texto com os projetos apresentados no ponto anterior, verificamos que a promoção dos direitos da criança é uma preocupação muito presente na sociedade portuguesa contemporânea. Este aspeto está plasmado nos documentos legais existentes e nas diversas iniciativas desenvolvidas, onde a prevenção e a intervenção na área das crianças e jovens em risco assume especial relevo. Dito por outras palavras, trabalha-se, hoje, no pressuposto de privilegiar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, o que implica atender prioritariamente aos seus interesses e direitos, assumindo a

intervenção comunitária e a intervenção reintegradora da vida familiar um papel de relevo (Carvalho & Cruz, 2015; CNPCJR, 2011; Rufino, 2017).

Neste campo, emerge a animação sociocultural e comunitária enquanto metodologia específica de transformação social (Sousa, 2021). Por ser uma metodologia assente no cuidado e na intervenção integrada e integradora, a animação sociocultural constitui-se numa estratégia importante de promoção dos processos de autonomia das crianças e jovens no sentido de lhes dar voz como atores sociais (CNPCJR, 2011; Sousa, 2017). Assim, e pelas características que lhe são próprias, promove respostas sociais e educativas específicas para as diversas faixas etárias, ao mesmo tempo que consegue envolver as famílias e as comunidades locais, nomeadamente, as instituições que desta fazem parte (Gillet, 2006; Peres, 2004). Sabemos que há uma tendência para que as crianças em risco sejam mais vulneráveis não só a sofrer de distúrbios psicológicos, como a ter maiores problemas nas suas trajetórias sociais e nos seus padrões comportamentais e de personalidade (Fey, 2017). Por isso, a animação sociocultural e comunitária reconhece a importância da socialização.

A socialização é, portanto, entendida como um processo contínuo, sustentado pela pertença de cada indivíduo a diferentes grupos sociais ao mesmo tempo, estando os espaços de socialização em evolução constante. Por conseguinte, estamos a falar de promover o envolvimento de todos na prevenção e na redução das causas e das condições de vulnerabilidade, ancorando no desenvolvimento de estratégias, sobretudo a nível comunitário, para que as melhorias nesta área do risco sejam duradoras (Fey, 2017). De modo mais operacional, referimo-nos à conceção e à implementação de estratégias de atuação comunitária, onde a animação sociocultural emerge enquanto metodologia impulsionadora de uma abordagem ecológica, mobilizando componentes múltiplos, incidindo no indivíduo, mas também nos contextos sociais onde este se movimenta (Peres, 2004; Sousa, 2017).

Em síntese, a animação sociocultural e comunitária é especialmente valorizada na área das crianças e jovens em risco pela capacidade de mobilização dos contextos onde ocorrem as interações entre as pessoas como fatores importantes para a compreensão, prevenção e intervenção no risco, numa ampliação do sistema de proteção de base sociocomunitária e de responsabilidade social coletiva (Fernandes & Tomás, 2016). Por isso, no

futuro, procurar-se-á que a animação sociocultural aposte, cada vez mais, na construção de práticas e de estratégias de intervenção promotoras de cidadania e de desenvolvimento não só das crianças e jovens, mas também de toda a comunidade.

## Referências

- Anica, A. (2017). Introdução. In A. Anica & S. Freire-Raposo (Coords.). *Crianças em Risco: Um olhar multifacetado* (pp. 2–5). Soroptimist Internacional Clube de Tavira/ Universidade do Algarve. Disponível em [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual\\_book2017.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual_book2017.pdf)
- Arend, S. (2020). Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). *Tempo*, 26(3), 606-623. Disponível em 10.1590/TEM-1980-542X2020v260305
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). (2011). *Manual crianças e jovens vítimas de violência: Compreender, intervir e prevenir*. Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Disponível em [https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Manual\\_Criancas\\_Jovens\\_PT.pdf](https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Manual_Criancas_Jovens_PT.pdf)
- Carvalho, M.J. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian — Programa Gulbenkian Desenvolvimento Humano. Disponível em [https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2021/05/52Est\\_Sistema\\_Nac\\_Acolhimento\\_Criancas\\_Jovens.pdf](https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2021/05/52Est_Sistema_Nac_Acolhimento_Criancas_Jovens.pdf)
- Carvalho, M.J. & Cruz, H. (2015). Promoção da autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In M.J. Carvalho, H. Cruz & A. Salgueiro (Coord.). *Autonomia — Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4–15). Fundação Calouste Gulbenkian — Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano.
- Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR) (2011). *Promoção e Proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para os profissionais da ação social na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*. Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco. Disponível em [http://www.cnpejr.pt/%5Cguias%5CGuia\\_Educacao.pdf](http://www.cnpejr.pt/%5Cguias%5CGuia_Educacao.pdf)
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2016). Infância, direitos e risco(s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos relatórios da CNPCJR (2000 e

- 2010). *Forum sociológico*, 29, 21-29. Disponível <https://doi.org/10.4000/sociologico.1470>
- Fey, D. (2017). Perspetiva multidimensional: Fatores de risco na saúde mental da criança e o desenvolvimento das respetivas consequências comportamentais. In A. Anica & S. Freire-Raposo (Coords.). *Crianças em Risco: Um olhar multifacetado* (pp. 27–34). Soroptimist Internacional Clube de Tavira/ Universidade do Algarve. Disponível em [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual\\_book2017.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual_book2017.pdf)
- Gillet, J.C. (2006). Balanço e perspetivas da animação sociocultural: panorama europeu. In V. Ventosa (Coord.). *Perspetivas actuais de la animación sociocultural — Cultura, tiempo libre y participación social* (pp. 189–203). Editorial CCS.
- Gonçalves, M. & Sani, A. (2013). Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. *E-cadernos CES*, 20, 186-200. Disponível em <https://doi.org/10.4000/eces.1728>
- Instituto de Apoio à Criança (s.d.). *Projeto Rua «Em Família para Crescer»*. Consultado a 12 de fevereiro de 2022. <https://iacrianca.pt/intervencao/projecto-rua-em-familia-para-crescer/>.
- Lamas, H. (2015). «O sistema de proteção de crianças e jovens em perigo: desafios atuais». In P. Guerra (Dir.) *Intervenção em sede de promoção e proteção de crianças e jovens*. Centro de Estudos Judiciários, 487-501. Disponível em [http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Intervencao\\_sede\\_promocao\\_protecao\\_crianças\\_jovens.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Intervencao_sede_promocao_protecao_crianças_jovens.pdf)
- Magalhães, T. (2004). *Maus-tratos em crianças e jovens*. Quarteto Editora.
- Peres, A.N. (2004). Animação sociocultural no centro do desenvolvimento pessoal e comunitário. *Jornal a Página da Educação*, 13 (130), 27-28. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9857&mid=2>
- Programa Crianças e Jovens em Risco (2019). *Programa Crianças e Jovens em Risco*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. <https://gulbenkian.pt/projects/programa-criancas-e-jovens-em-risco/>
- Programa Escolhas (s.d.). *O QUE É O PROGRAMA ESCOLHAS*. Programa Escolhas. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>
- Sampaio, D., Cruz, H., & Carvalho, M.J. (Coord.). (2011). *Crianças e jovens em risco — A família no centro da intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian. Príncipia.

- Sousa, J. (2017), Intervenção na saúde mental: a animação comunitária no processo de reabilitação psicossocial. In Fontes, A., Sousa, J., Lopes, M. S. P. e Lopes, S. (Coord.). *Intervenção em contextos socioculturais e educativos*, pp. 25–43. Coisas de Ler.
- Sousa, J. (2021). Pensar a animação sociocultural no século XXI, a partir do legado de Jean-Claude Gillet. In A. Leal, M.S. Lopes & M. Montez (Coord.). *Jean-Claude Gillet: O homem e o seu legado. Um pedagogo da animação sociocultural*, pp. 33–39. Intervenção — Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro de 2020. Diário da República, 1.ª série — n.º 245.
- Rufino, S. (2017). Perspetiva assistencial: A proteção de crianças e jovens. In A. Anica & S. Freire-Raposo (Coords.). *Crianças em Risco: Um olhar multifacetado*, pp. 45–49. Soroptimist Internacional Clube de Tavira/ Universidade do Algarve. Disponível em [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual\\_book2017.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10321/1/bilingual_book2017.pdf)
- UNICEF (2016). *The state of the children in 2016. A fair chance for every child*. UNICEF. Disponível em [https://www.unicef.org/media/50091/file/UNICEF\\_SOWC\\_2016\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/media/50091/file/UNICEF_SOWC_2016_SP.pdf)



# A CRIANÇA EM RISCO(S) — AS IDEIAS, AS EMOÇÕES E A EXPRESSÃO PLÁSTICA

*Lúcia Grave Magueta*

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,  
CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

**Resumo:** «Se pudesse dizer com palavras não haveria razão para pintar», dizia o artista americano Edward Hopper, e é a partir desta premissa que abordamos a «expressão plástica» enquanto possibilidade de expressão de emoções, sensações, sentimentos e percepções sobre o que nos rodeia.

Que importância poderá ter o desenho ou outras experiências com a linguagem plástica para «dizer» o que não se diz por palavras? E que importância podem ter estas experiências para as crianças e jovens em risco? Que estratégias educativas, pela via da expressão plástica, podem ser adotadas pelos profissionais que atuam nesta área?

Este texto tem o objetivo de focar a importância da expressão plástica em situações de intervenção educativa com crianças em risco e de fazer um levantamento de estratégias para o desenvolvimento de experiências que proporcionem às crianças a expressão das suas emoções, a interação em grupo, o desenvolvimento da autoestima e o seu bem-estar.

**Palavras-chave:** crianças em risco; desenho; expressão plástica; experiência artística.

## Introdução

Edward Hopper, artista americano que desenvolveu a sua obra na primeira metade do século XX, tinha na sua pintura uma forma única de mostrar a cidade, representando a solidão e uma compreensão subjetiva do ser humano e dos seus problemas. É possível ler esta sua intenção nas obras *Room in Brooklyn* (1932), *Morning Sun* (1952) e *Intermission* (1963). Ao afirmar que «se pudesse dizer com palavras não haveria razão para pintar», revelamos a importância que atribui às composições como via para comunicar.

Quando uma criança (ou jovem) se encontra numa situação em que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado, pondo em causa o seu desenvolvimento integral, é considerada «em risco», estando numa «situação de completa e grave ausência de condições que possibilitem ao menor um desenvolvimento são e harmonioso nos domínios físico, intelectual, moral e social» (Lei n.º 147/99, de 01 de setembro — Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). Estão também identificados os indicadores que caracterizam os comportamentos das crianças que vivem estas situações: revelam um comportamento defensivo; vivem situações de isolamento, tristeza e ansiedade; demonstram desinteresse e desmotivação perante tudo o que lhes é proposto; têm reações desajustadas e conflituosas com os seus pares, demonstrando agressividade, tensão e insatisfação; têm sentimentos de desconfiança perante os outros e evitam construir amizades; revelam baixa autoestima e confiança; vivem sentimentos de solidão, perda e abandono; vivem momentos de transição e adaptação (quando em novas casas tomam consciência da negligência e insensibilidade de que foram alvo).

Partindo destes dois pontos — a criação plástica como forma de expressão e comunicação e a problemática das crianças em risco — será focada a importância da expressão plástica em situações de intervenção educativa, identificando estratégias para o desenvolvimento de experiências que proporcionem às crianças a expressão das suas emoções, a interação em grupo, o desenvolvimento da autoestima e o seu bem-estar. Para tal, será abordada a expressão plástica como meio para comunicar ou, lembrando de novo Edward Hopper, como meio para «dizer» o que não se diz por palavras, dando relevo à importância que estas experiências podem ter para as crianças em situação vulnerável.



É no ambiente escolar que as crianças passam muito do seu tempo, por isso, a comunidade educativa tem um papel fundamental na prevenção de situações de maus-tratos, na sua identificação e na intervenção. É também neste contexto que o aluno adquire competências que lhe possibilitam o seu bem-estar pessoal e social, dado que as dimensões cognitiva, afetiva, social e ética são implicadas no processo de aprendizagem. É neste sentido que importa desenvolver atividades que lhe permitam compreender as suas emoções, os seus interesses e as suas perceções em relação aos outros. Nas palavras de Ramos (2008, p. 146): «O desenvolvimento de competências sociais permitirá ao aluno em momentos de maior tensão, como por exemplo numa situação de maus-tratos, recorrer à rede de suporte social que foi adquirindo ao longo da sua vida.» Estes laços estabelecidos com os seus pares ou adultos servem, igualmente, para a criança desenvolver a sua competência adaptativa.

Os problemas emocionais e afetivos têm implicações no processo de aprendizagem e, assim sendo, «é crucial que a escola transmita uma atitude positiva, procurando valorizar as dimensões sociais e emocionais ao longo do processo de aprendizagem de cada criança ou jovem» (Ramos, 2008, p. 146). Para que o aluno/criança consiga desenvolver competências ao nível da autoestima, do autoconceito e das relações interpessoais, torna-se imperativo a implementação de projetos que tenham estes objetivos. Ainda nas palavras de Ramos (2008), «na ausência de equilíbrio emocional, a aprendizagem torna-se morosa e desorganizada, o que torna claro que a relação que estabelecemos com o nosso eu é imprescindível para um desenvolvimento global harmonioso».

É nesta sequência que importa que os intervenientes em contextos educativos conheçam estratégias que conduzam a criança a identificar, a compreender e a expressar as suas emoções, potenciando uma base emocional que seja equilibrada e positiva. Este trabalho é visto pelos autores como estratégia preventiva de maus-tratos uma vez que «(...) a criança ao aprender a exprimir as suas emoções e sentimentos reduz a possibilidade de manifestar comportamentos menos saudáveis num acontecimento emocionalmente complexo» (Ramos, 2008, p. 147).

O desenvolvimento da autoestima, da confiança, da autonomia, a compreensão do outro e a empatia pode ser promovido através da experiência

artística, pois esta «facilita os canais para que a pessoa possa expressar o seu mundo interno, pleno de sentimentos, sensações e emoções, de forma criativa, ao mesmo tempo que aprende a perceber e a entender o mundo a partir de diferentes pontos de vista» (Civit & Collel, 2004, p. 101).

É com base nestas ideias que este texto propõe possíveis formas de atuação que podem ser adotadas pelos profissionais que atuam nesta área — numa perspetiva de intervenção educativa, não de uma intervenção terapêutica — pela via da expressão plástica.

### **Desenhar é comunicar?**

Para Salvador (1988), a criança desenha para contar qualquer coisa, desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente. No desenho «põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho» (p. 15) — sendo, assim, um ato de comunicação que procura um interlocutor (outras crianças, os pais, os professores). Também Sousa (2003) refere que a arte é a linguagem das emoções, a procura de comunicar algo que não é traduzível em palavras e em pensamentos. Quando se fala em linguagem ou comunicação artística, não se refere a comunicação de pensamentos ou de ideias, mas algo que é puramente emocional e intraduzível em palavras. É nesta linha que também Font (2004) refere que o «jogo» de improvisar e criar, observar, modificar, perceber a própria expressão e tomar decisões sobre ela, abre possibilidades de crescimento pessoal, convertendo a expressão plástica em ferramenta libertadora.

Então, sim, desenhar é comunicar. Experimentar uma atividade criativa com a linguagem plástica — a desenhar, a pintar, a construir — gera mecanismos de desenvolvimento pessoal, pois permite ao indivíduo trabalhar ao mesmo tempo a sua recetividade, criatividade e expressão; desenvolver estratégias de autoestima positiva; utilizar e aprender técnicas de artes plásticas e trabalhar a motricidade fina; desenvolver e melhorar o gesto e o traço; desenvolver o gosto e a conceituação do seu trabalho relativamente ao ambiente em que se situa; gerar ideias e processos criativos; jogar com as suas sensações, emoções e sentimentos (tanto em relação ao seu trabalho

como em relação ao grupo que a recebe, capta e critica); e concretizar a expressão de como percebe o mundo, a realidade e se percebe a si mesmo (Font, 2004). É também este o sentido que Civit e Collel (2004, p. 100) conferem a esta linguagem ao afirmarem:

As artes plásticas são uma ferramenta capaz de gerar a aquisição de novos conhecimentos, de acionar as nossas «antenas» sensoriais, de enriquecer a nossa capacidade de nos comunicarmos e nos expressarmos e de ampliar a nossa forma de ver, entender e interpretar o mundo.

Quando realizadas em grupo, as atividades favorecem também as relações interpessoais, proporcionando novos canais de expressão e de comunicação.

### **Através da expressão plástica, como intervir?**

Esta parte apresenta contributos para responder à questão — pela via da expressão plástica, que estratégias podem ser adotadas pelos profissionais de intervenção educativa, ao atuarem com crianças em risco? Para tal, através de uma recolha bibliográfica, realizámos um sobrevoo num referencial teórico e num conjunto de trabalhos que documentam intervenções realizadas. Esta análise permitiu encontrar referências práticas cuja categorização se fará do seguinte modo: (1) atividades perceptivas; (2) atividades manipulativas e de experimentação; (3) atividades de expressão e comunicação. Estas categorias de análise têm relação com o que é proposto por Berrocal, Caja e Ramos (2001, cit. por Oliveira, 2007, p. 66), ao proporem que a expressão plástica deve proporcionar o desenvolvimento da criança nas seguintes capacidades —perceptivas, relacionadas com a educação dos sentidos para captar, identificar, classificar e interpretar o meio que a rodeia; capacidades manipulativas e procedimentais, relacionadas com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas; e capacidades criativas, relacionadas com a comunicação, criação e expressão, apelando à criatividade e à sensibilidade da criança.

A análise recaiu sobre alguns trabalhos realizados em contextos de intervenção — como, por exemplo, os trabalhos de Vala (2019) e de Silva (2018),

realizados no curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e outros, como os de Singh (2001) e de Ribeiro (2012) e, ainda, trabalhos de alguns autores que também propõem estratégias de atuação nesta área. Assim, pretende-se elencar referências práticas para educadores, professores e demais intervenientes que atuam em contextos de mediação socioeducativa, no sentido em que esta é definida por Marí (2010, cit. por Delgado & Baptista, 2020, p. 65), «(...) a ação que promove, orienta e acompanha o encontro entre indivíduos, entre estes e o meio social que habitam, ou entre estes e a cultura». Este conhecimento é importante para os profissionais que atuam na área da proteção da infância, integrando as suas competências para o desenvolvimento de estratégias educativas.

Como base para a atuação, parece-nos importante atentar nas sugestões de Ramos (2008).

«Em primeiro lugar, o agente educativo tem de tomar consciência das emoções da criança. Para tal será necessário desenvolver uma auto-consciência das suas emoções enquanto pessoa; compreender e aceitar que as emoções estão dependentes de vários factores e, portanto, são expressas de diferentes formas; ter capacidade para partilhar as suas emoções, quer sejam vividas positivamente ou negativamente; ter respeito pelos sentimentos das pessoas com quem se relaciona e não colocar em causa os direitos das mesmas; aceitar e valorizar todas as emoções/sentimentos expressas pelas crianças; orientar a criança a reconhecer e a aceitar os sentimentos dos outros; desenvolver um sentimento de empatia e não utilizar uma linguagem depreciativa ou irónica que possa de alguma forma impedir a expressão dos sentimentos das crianças; ter atenção aos medos, comportamentos menos adequados e somatizações (ex. dor de cabeça, vômitos, entre outros) que são expressos pelas crianças» (Ramos, 2008, p. 149).

Para esta autora, o processo que se indica permite que a criança compreenda o que está por detrás de um sentimento e aprenda a lidar com emoções negativas, como a raiva e a tristeza. O educador deverá adotar uma postura empática e valorizar os sentimentos da criança, prestando atenção à linguagem verbal e não-verbal. Igualmente importante é orientar a criança para que identifique os seus sentimentos e por fim:

Depois de escutar e classificar a emoção sentida pela criança é natural que haja necessidade de resolver a situação e para isso são precisas 5 fases: 1) estabelecer limites, isto é, a criança saber que existem comportamentos correctos e incorrectos e os últimos não podem ser tolerados; 2) identificar os objectivos a alcançar com a criança; 3) considerar as várias opções possíveis para solucionar o problema; 4) avaliar com a criança as possíveis soluções, tendo por base os valores familiares e/ou morais e 5) ajudar a criança a optar por uma solução (Ramos, 2008, p. 149).

O processo descrito pode ser permeado por experiências que facilitem a expressão da criança, criando plasticamente. Por exemplo, Feldman (2002) apresenta uma grande variedade de propostas — jogos, atividades, recursos, experiências criativas — com a finalidade de promover o desenvolvimento da autoestima. Nos pontos seguintes apresentam-se algumas estratégias, enquadradas nas três categorias já referidas, descrevendo a sua relevância, os materiais e a descrição de ações do educador e das crianças.

## Atividades perceptivas

Tendo por referência o conceito apresentado, indicam-se no Quadro 1 algumas sugestões que enquadrámos na categoria *Atividades perceptivas*.

Título / designação	Relevância	Materiais	Processo
«Falar sobre fotografias» (Feldman, 2002)	As crianças desenvolvem a sua perceção e perspicácia enquanto interpretam sentimentos e interações humanas em fotografias e desenhos.	Recortes de revistas que representem pessoas que mostrem diferentes emoções — feliz, surpreendido, assustado (incluir fotografias que representem diversidade), Cartolina, cola e tesoura.	Em revistas, selecionar imagens que representem pessoas que mostrem diferentes sentimentos e colá-las na cartolina, organizando uma composição. O dinamizador pergunta: Como se sentem as pessoas que vemos aqui? Porquê? O que estarão a dizer? O que terá acontecido antes de tirarem a fotografia? Após as respostas, observam-se outras fotografias que mostrem sentimentos diferentes. Pode haver variações nesta experiência: utilizar livros e pinturas; pedir às crianças que escrevam ou contem histórias sobre como se sentem as pessoas retratadas nas fotografias; organizar conjuntos de fotografias de acordo com os sentimentos representados.
Imagens com histórias	Associação de cores a sentimentos e emoções.	Imagens a preto e branco; materiais de pintura (lápis de cor).	Distribuem-se imagens a preto e branco, cada um imagina uma história relacionada com aquela imagem e partilha-a com o grupo (Silva, 2018). Tendo em conta a história criada, transformar as imagens inserindo a cor, dando destaque a partes da imagem, ocultando e atribuindo significados às cores que inclui na composição.
Imagens	Associação de imagens a experiências vividas ou que espera viver.	Imagens diversas.	Distribuem-se imagens em cima de uma mesa (representativas do campo, da praia, frutas, etc.); cada um escolhe uma imagem e explica se gosta ou não e porquê (Silva, 2018).
Cor	Associação de cores a sentimentos e emoções.	Folhas de papel ou outros materiais coloridas.	Distribuem-se folhas com cor; cada criança deve escolher a cor com que mais se identifica e também a que gosta menos e justificar (Silva, 2018).

**Quadro 1:** Estratégias educativas —Atividades perceptivas

## Atividades manipulativas e de experimentação

Nesta categoria — *Atividades manipulativas e de experimentação* — e tendo por referência o conceito apresentado, indicam-se no Quadro 2 algumas sugestões.

Título / designação	Relevância	Materiais	Processo
Colagem	Experiências de colagem, o ato de rasgar e de cortar livremente estimula a espontaneidade.	Imagens, folhas coloridas, cola, uma folha para a composição.	Distribuem-se imagens em cima de uma mesa; distribuem-se folhas coloridas e cola; cada participante escolhe imagens e corta, rasga, e forma uma composição na folha, através da colagem.
Pintura sobre papel de jornal	A criança integra na sua composição elementos já existentes no suporte, atribuindo-lhes significado.	Papel de jornal e tintas	Em papel de jornal, organizar uma composição com pintura de formas, mas que deixe em destaque palavras presentes no texto da folha de jornal.
Fotografia (Vala, 2019)	Estimular a observação, sensibilizar para o poder da imagem.	Dispositivo que permita a captação de imagens.	Os participantes percorrem o espaço (da escola, do ATL, da instituição de acolhimento) e observam, refletem e fotografam o que mais gostam e o que menos gostam no seu espaço. Apresentação em grupo das fotos que escolherem partilhar.
Pintar em grupo	Estimular a partilha e a cooperação, a construção de consensos, resolução de problemas em grupo.	Material de pintura, suporte de grandes dimensões	Pintar em grupo — mural, painel, etc. — para colocar em espaços partilhados pelo grupo e que possa representar a união de todos.
Desenhar, pintar colar, modelar, construir	Estimular o interesse por novas experiências.	Material de desenho, pintura, plasticinas, objetos para reaproveitar, utensílios diversos.	Conhecer e experimentar novas técnicas e materiais — para usufruir das experiências livremente sem tempo limitado.
<i>Stop motion</i> (Vala, 2019)	Estimular o interesse por novas experiências.	Material de desenho, pintura, plasticinas, objetos para reaproveitar, utensílios diversos, dispositivo para fotografar e utilizar uma aplicação para <i>stop motion</i> .	Fazer pequenos vídeos em <i>stop motion</i> utilizando pequenos objetos construídos e personagens (as propostas que envolvam o uso do telemóvel, como fotografar ou fazer registos em vídeo são bem recebidas).

**Quadro 2:** Estratégias educativas — Atividades manipulativas e de experimentação.

## Atividades de expressão e comunicação

Por fim, apresentam-se algumas sugestões para a categoria *Atividades de expressão e comunicação*.

Título / designação	Relevância	Materiais	Processo
Pintura livre	Associação de cores a sentimentos e emoções.	Papel de cenário com dimensões superiores a 50cm x 50cm; pincéis de diferentes espessuras, recipientes com tintas de cores variadas.	Importa disponibilizar suportes de dimensões variadas, que a criança possa escolher, e estimular o exercício de pintura livre, disponibilizando tintas com cores diversas, estimulando também a mistura para a obtenção de outras cores. Posteriormente a esta experiência, será importante promover a observação das composições e o diálogo em torno das mesmas, conduzindo as crianças a verbalizar o que representaram e a relacionar as cores que selecionaram com os seus sentimentos e emoções.
Arte e corpo (Feldman, 2002)	O autoconhecimento e o sentimento de singularidade desenvolvem-se quando as crianças desenharam o seu corpo e as suas pegadas.		Estender papel de cenário e a criança deita-se sobre o mesmo; um dos colegas faz a linha do contorno do corpo. Preencher o espaço interior com colagens, desenho e pintura, fazendo uma composição. Recortar a forma e afixá-la numa parede. Em grupo dialogar sobre como todos os corpos são diferentes.
Folha de papel	Associação de ações a sentimentos e emoções.	Folha de papel.	Cada um tem uma folha de papel e pode rasgá-la ou amachucá-la de acordo com o que sente no momento (Silva, 2018).
«Quem sou eu»	Apresentação individual através de um desenho (Vala, 2019).	Papel e materiais riscadores diversos.	Cada um faz um autorretrato, representando-se a si mesmo, mas integrando na composição as cores de que gosta, representações de objetos, espaços, o que gosta de fazer.
Desenhar quem sou	Autoconhecimento.	Papel e materiais riscadores diversos.	Desenhar um autorretrato no qual representam características suas através da representação de diferentes elementos (p. ex. o arco-íris representa o seu lado mais tranquilo; a trovada representa quando se chateia e explode).
Os meus objetos preferidos	Autoconhecimento.	Papel e materiais riscadores diversos.	Desenhar os seus objetos preferidos e apresentá-los aos outros.
Personagens	Estímulo da comunicação e da interação	Folhas coloridas, tesoura.	Criação de personagens através de recortes simples, para as quais criam identidades.
O que quero dizer aos outros	Estímulo da comunicação e da interação	Papel e materiais riscadores diversos, folhas coloridas, tesoura e cola.	Criação de slogans — palavras soltas ou frases curtas com mensagens, respondendo à pergunta <i>o que quero dizer aos outros?</i> Uso da cor e criação de tipos de letra relacionando-os com o significado da mensagem.

**Quadro 3:** Estratégias educativas — Atividades de expressão e comunicação.



As experiências descritas promoverão o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e artísticas. O trabalho de Ribeiro (2012) mostrou que as experiências de ateliê desenvolvidas num Centro de Acolhimento Temporário, com semelhanças com as referidas nos Quadros 1, 2 e 3, possibilitaram às crianças que desenvolvessem a autoestima, a motivação, o orgulho, a criatividade, a concentração, a cumplicidade e o companheirismo entre o grupo. Nestas experiências as crianças expuseram as suas emoções e isso ajudou-as a ultrapassar as situações traumáticas, crescendo emocionalmente; aprenderam a partilhar, a respeitar os seus pares e a gerir melhor os conflitos.

Neste texto não foi seguida uma abordagem que orientasse a intervenção em contexto terapêutico, caso contrário, as questões a ser respondidas podiam ser *Como pode a arte ser usada para curar o trauma?* ou *Como se põem em prática terapias com base nas artes?*. Este tipo de abordagem pode incluir a interpretação dos desenhos das crianças em relação com o seu desenvolvimento cognitivo e com as circunstâncias específicas da sua situação de risco — por exemplo, pedindo à criança que represente através do desenho o que aconteceu em situações específicas e focando a análise no tipo de traço que usa, no modo como preenche a folha de papel, na dimensão relativa com que representa as figuras humanas, no uso da cor, nas suas perceções em relação ao espaço, entre outras características que se cruzam complementarmente com outros dados recolhidos — tal como referem Farokhi e Hashemi (2011).

Fazendo uma síntese relativamente ao levantamento feito, os diferentes autores consultados salientam os benefícios que decorrem das mesmas: melhorias no nível de bem-estar; melhorias na autoestima — as crianças percebem que têm capacidades e habilidades que nunca tinham explorado e têm um sentimento de orgulho com as suas produções; aumento da autoconfiança; melhoria das habilidades de comunicação — permitiam-se exprimir, manifestar, criar e propor soluções — são referidas expressões das crianças como «aprendi que posso desenhar o que sinto» e «é fixe pintar o que penso, o que sinto» e, nestes atos, rompem resistências; melhorias no nível de concentração; maior persistência (não desistir perante as dificuldades que os desafios criativos lhes colocam); melhor capacidade de se relacionar com colegas — ao desenvolverem tarefas partilhadas atenuam-se os conflitos,

pois estão envolvidos num momento positivo de criação, de construção, em que se ajudam mutuamente; têm oportunidade de falar de outros assuntos, num contexto prazeroso de comunicação e interação; melhor nível de empatia — tentavam compreender os sentimentos e as emoções dos outros perante determinado tipo de situações; melhor cooperação — colaborar para a realização de um projeto comum; em situação de conflito, ponderam as suas reações; melhor capacidade de se relacionar com adultos; desbloqueamento relacionado com a gestão de sentimentos e emoções — o facto de projetarem nas suas composições algumas das suas vivências ajuda a pensar nos seus problemas, nos dos outros, e principalmente, ajuda a enfrentar os seus problemas de uma forma mais simplificada.

Em suma, os autores que se debruçam sobre este tema e que desenvolveram intervenções na área da proteção de crianças em situação de risco, referem que:

- A experiência artística atenua os efeitos das suas (más) experiências anteriores;
- A experiência artística tranquiliza;
- Os benefícios ampliam-se quando as experiências se expandem a outras linguagens artísticas, como a música, a dança ou a expressão dramática.

## Conclusão

Foram elencadas experiências que se enquadram em cada uma das três categorias mencionadas e foram evidenciados resultados e os benefícios que podem trazer às condições das crianças que, em risco, e através de *riscos*, manifestam ideias e emoções através da expressão plástica. Cada experiência sugerida carece de ser adaptada ao grupo de participantes e será melhor vivida se também corresponder às curiosidades e interesses que o grupo manifesta. Igualmente, cada experiência sugerida pode ser expandida a outras, de outras linguagens artísticas, tendo como princípio que cada ser humano tem em si a capacidade de criar, de se expressar e de comunicar, recorrendo a diferentes possibilidades.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.<sup>a</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

## Referências

- Delgado, P. & Baptista, R. (2020). A mediação socioeducativa no acolhimento familiar na perspetiva da educação social. *Laplage Em Revista*, 6(3), 64-74. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/522>
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança, da Participação à Responsabilidade. O Sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Profedições.
- Farokhi, M. e Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 30, 2219-2224.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima Como desarrollarla?*. Narcea.
- Font, J.M. (2004). El lenguaje plástico en el campo de la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28,13-18.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78.
- Ramos, T. (2008). *A intervenção na criança/jovem em risco — um percurso a construir*. [Dissertação de mestrado em Bioética]. Faculdade de medicina da Universidade do Porto.
- Ribeiro, M. (2012). *O ateliê de arte com crianças de risco* [Relatório do Mestrado em Ciências da Educação, Educação pela Arte]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora.
- Silva, A. L. (2018). Projeto Cria [Ativa Mente] As Expressões Artísticas, Dramática e Plástica, como forma de intervenção em contexto de Lar de Infância e Juventude. [Relatório do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas]. Politécnico de Leiria.

- Singh, A. (2001). *Art therapy and Children: a case study on domestic violence* [Research paper for the Degree of Master of Arts]. Concordia University.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º volume Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Vala, A.I.T. (2019). *A intervenção com adodescentes em acolhimento residencial*. [Relatório do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas]. Politécnico de Leiria.

# PSICOMOTRICIDADE IE!: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

*Adriana Frazão*<sup>1</sup>

INET-MD, Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em Música e Dança; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

*Mariana Moreira*

Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana (CIPER); Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

*Sofia Santos*

UIDEF, Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

*Celeste Simões*

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa; ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental

*Paula Lebre*

INET-MD, Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em Música e Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

**Resumo:** As competências motoras têm sido identificadas como preditores do percurso de desenvolvimento socioemocional e académico das crianças em idade pré-escolar, incluindo as crianças com perturbação do espectro autismo (PEA). A inclusão social no contexto escolar é uma necessidade emergente e as intervenções educativas e terapêuticas, nomeadamente da área profissional da psicomotrici-

---

<sup>1</sup> [adrianafrazao.pm@gmail.com](mailto:adrianafrazao.pm@gmail.com)

dade, que envolvem o controlo e domínio do corpo parecem ser uma oportunidade para promover a participação e a saúde mental de todas as crianças. Contudo, na área da PEA, ainda existe uma lacuna ao nível da avaliação da eficácia de programas de intervenção de âmbito psicomotor. Este artigo enquadra e caracteriza o desenvolvimento de um programa destinado a crianças dos três aos seis anos com e sem PEA intitulado *Psicomotricidade IE!* — Programa de intervenção psicomotora com crianças em idade pré-escolar, e apresenta uma síntese do protocolo de estudo deste programa que visa promover o desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais através de atividades baseadas no corpo e movimento. A implementação e avaliação do programa esperam identificar boas práticas para a inclusão social no contexto-pré-escolar.

## **Enquadramento**

As crianças mais vulneráveis com problemas de saúde mental e/ou problemas do neurodesenvolvimento, manifestam dificuldades motoras que podem estar relacionadas com dificuldades na relação e comunicação e, por conseguinte, associadas a dificuldades na inclusão social destas crianças desde o jardim de infância (Figura 1).

Da necessidade de validar cientificamente programas de intervenção psicomotora que respondam eficazmente às necessidades das crianças e famílias em idade pré-escolar foi desenvolvido o programa *Psicomotricidade IE!*, cujo enquadramento se apresenta de seguida. Este programa é parte integrante de um projeto de doutoramento em Educação, na especialidade de Educação para a Saúde, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, aprovado pela comissão de ética do Centro Hospitalar de Leiria, E.P.E. (aprovado em Ata n.º 10 de 2021.12.14).

O objetivo deste artigo é enquadrar e caracterizar o programa *Psicomotricidade IE!* e apresentar uma síntese do protocolo que pretende avaliar os efeitos da sua implementação nos domínios do desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais das crianças com e sem PEA.



**Figura 1:** Representação lógica do problema que este programa de intervenção visa responder.

### **Dificuldades motoras e inclusão social de crianças com perturbação do espectro do autismo**

Segundo a *American Psychiatric Association* (APA, 2013), a perturbação do espectro do autismo (PEA) é caracterizada por défices na interação social recíproca, comunicação verbal e não-verbal e pela presença de comportamentos e interesses restritos e/ou estereotipados. Sendo uma perturbação complexa e heterogênea, afeta aspetos como a comunicação, a cognição, a regulação emocional, o controlo do movimento e o comportamento (Emck, 2014; Emck, *et al.*, 2009, 2012; Stins & Emck, 2018; Stins *et al.*, 2015).

Considerando que as competências motoras são necessárias para o desenvolvimento integral da criança, a dimensão motora deve ser estimulada de forma integrada com as dimensões cognitiva, social e emocional (Martínez-Moreno *et al.*, 2020). Igualmente, na idade pré-escolar (três aos seis anos),

a promoção de competências motoras, que estão na base da consciência e domínio do corpo, influenciam o número e o tipo de oportunidades de interação social tanto em crianças com desenvolvimento típico (DT), como atípico (Fountain *et al.*, 2012, Hellendoorn *et al.*, 2015; Leonard & Hill, 2014).

Estudos recentes apontam que em mais de 80% dos casos de PEA se observam limitações no domínio psicomotor (Bhat, 2020; Paquet *et al.*, 2019), nomeadamente ao nível do planeamento motor, integração sensoriomotora, execução motora (Fournier *et al.*, 2010; Matson *et al.*, 2011), lateralidade, controlo postural (Paquet *et al.*, 2017; Travers *et al.*, 2013), praxias global e fina (Lebarton & Iverson, 2013; Renzo *et al.*, 2017). Contudo, parece existir ainda uma escassez de estudos que caracterizem o perfil psicomotor das crianças com PEA (Di Renzo, *et al.*, 2017; Paquet *et al.*, 2019) e que avaliem o seu impacto no desenvolvimento global e desempenho académico (Westendorp *et al.*, 2011).

No que respeita as implicações das PEA ao nível da inclusão social, tem sido reportado que as crianças e jovens com PEA têm um contacto limitado com o mundo social fora de casa, sentem-se solitários e excluídos, e confrontam-se mais frequentemente com o *bullying* e discriminação (Woodgate *et al.*, 2019). Para além disso, vem sendo assinalado que as respostas para a inclusão das crianças com PEA não proporcionam os apoios e oportunidades suficientes para satisfazer as suas necessidades de participação social (Ginner Hau *et al.*, 2020).

Sendo a inclusão social no contexto educativo um direito humano básico das crianças (World Health Organization & World Bank, 2011) e uma determinante no seu bem-estar e regulação emocional (Mamatis, *et al.*, 2019), desenvolver programas que estimulem o desenvolvimento motor das crianças em idade pré-escolar pode constituir-se como uma estratégia chave para promover a real inclusão social das crianças com PEA num dos seus contextos mais próximos, a escola, bem como ajudar a combater atitudes negativas e discriminatórias pelos seus pares (UNESCO, 2011).



## **Intervenção psicomotora nas vertentes terapêutica e educativa**

A intervenção psicomotora facilita oportunidades de jogo e experiências baseadas no movimento para a criança explorar, experienciar e se sentir competente na interação corporal com o envolvimento (Frazão *et al.*, 2022). A intervenção psicomotora reúne características de uma intervenção integrada e compreensiva (Piras *et al.*, 2021). O desenvolvimento motor permite às crianças o conhecimento do mundo e tem um papel fulcral no seu desenvolvimento social. Quer em crianças com um desenvolvimento típico (DT), quer em crianças com um desenvolvimento atípico, o número e o tipo de oportunidades de interação social parecem ser influenciados pelas suas competências motoras (Leonard & Hill, 2014).

Consoante o objetivo da intervenção, pode desenvolver-se numa vertente educativa ou terapêutica com crianças com desenvolvimento típico bem como com crianças com necessidades de saúde específicas. Numa vertente educativa, os estudos têm identificado resultados positivos da intervenção psicomotora no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (e.g., Cardoso & Lima, 2019; Coler *et al.*, 2010; Moreira *et al.*, 2016; Vetter & Sandmeier, 2020). Também numa vertente terapêutica, têm sido demonstrados benefícios da intervenção psicomotora com crianças dos três aos seis anos, com necessidades de saúde específicas, nomeadamente, com PEA (e.g., Frazão, *et al.* 2021; Maria & Melo, 2013; Stins & Emck, 2018).

Apesar de se verificar um impacto positivo da intervenção psicomotora ao nível do desenvolvimento da linguagem (Rodriguez, *et al.*, 2017), proficiência motora, prontidão académica (ElGarhy & Liu, 2016), e identificação do *self* (Barna, 2017), a avaliação e monitorização de programas de intervenção psicomotora continua a revelar-se fundamental e necessária (Di Renzo *et al.*, 2017; Frazão *et al.* 2021; Stins & Emck, 2018) de forma a orientar os profissionais para as melhores práticas.

## **Caracterização do programa Psicomotricidade IE!**

O programa Psicomotricidade IE! (Psicomotricidade para a Inclusão na Escola) foi desenvolvido de forma a se enquadrar no âmbito das políticas

portuguesas de educação inclusiva (Despacho n.º 6478/2017; Decreto-Lei n.º 54/2018) e da educação para a saúde (Direção Geral da Educação, 2014; Direção Geral da Saúde 2017), assentando em sete princípios orientadores:

- *Desenho universal e inclusão* — dirige-se a todas as crianças do contexto pré-escolar. A estrutura e conteúdos das sessões respeitam a neurodiversidade dos alunos, proporcionando um ambiente inclusivo implicitamente focado em aspetos que beneficiam também as crianças com PEA;
- *Prevenção e educação para a saúde* — pretende maximizar o bem-estar e saúde mental das crianças, e em particular daquelas que podem estar em maior risco de desenvolver problemas emocionais e do comportamento em idades precoces, sendo inspirado no projeto PROMEHS — Promover a saúde mental nas escolas (Simões *et al.*, 2020);
- *Abordagem desenvolvimental* — tem por base as competências que as crianças já adquiriram equipando-as com as competências necessárias para as etapas seguintes do seu desenvolvimento;
- *Centrado na criança e no respeito pela sua individualidade* — segue uma abordagem personalizada baseada em competências individuais, interesses, expectativas e circunstâncias da vida da criança, considerando acomodações e adaptações necessárias;
- *Intervenção baseada no corpo e no movimento* — adota uma abordagem que promove oportunidades de jogo e experiências baseadas no movimento para a criança explorar, experienciar, aprender e se sentir competente na interação corporal com o envolvimento;
- *A relação com o psicomotricista* — tem por base uma relação com o psicomotricista baseada na confiança, na escuta ativa e empática, na disponibilidade tónica, na segurança afetiva e no clima de bem-estar e valorização da curiosidade/espontaneidade da criança, para promover o seu desenvolvimento;
- *Envolvimento dos pais e educadores* — reconhece e valoriza os pais e os educadores como elementos-chave da intervenção, envolvendo-os na generalização das competências trabalhadas.

O programa Psicomotricidade IEI é focado no desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais de todas as crianças dos três aos 6 anos, sendo dinamizado por psicomotricistas em contexto do pré-escolar. É constituído por 12 sessões, com uma duração aproximada de 45 minutos, que decorrem semanalmente numa sala ampla do jardim de infância e na presença da educadora de infância e/ou auxiliar de ação educativa.

O programa prevê adaptações e orientações específicas que promovem a inclusão das crianças com dificuldades da comunicação e da relação, nomeadamente, crianças com PEA. De forma indireta, este programa também se destina aos pais das crianças através das orientações de atividades recomendadas num guia de atividades, e aos educadores através da observação e reflexão sobre as práticas adotadas neste programa. Assim, tem como objetivos: 1) desenvolver competências motoras e socioemocionais das crianças; 2) apoiar os pais e educadores para promover estas competências nos diferentes contextos; 3) promover a inclusão social e a saúde mental das crianças.

O programa é suportado por um manual de atividades para os psicomotricistas (que recebem formação prévia e específica) e um guia de atividades para os pais ou encarregados de educação. Em cada sessão está previsto o desenvolvimento de objetivos dos domínios motor — avaliados nas funções neuropsicomotoras da Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança (NP-MOT, Amorim *et al.*, 2022; Vaivre-Douret, 2006) e socioemocional — áreas da aprendizagem socioemocional do modelo CASEL (CASEL, 2013).

Os objetivos do domínio motor são organizados nos seguintes fatores: tónus, motricidade global, lateralidade, praxias manuais, gnosias táteis, habilidade óculo-manual, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva. Os objetivos do domínio socioemocional são organizados nos seguintes fatores: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável.

Em cada sessão são desenvolvidos dois dos nove fatores do domínio motor e um dos cinco fatores do domínio socioemocional.

No manual de atividades para os psicomotricistas é apresentado o enquadramento teórico relacionado com todos os aspetos que integram o programa, o modelo conceptual, os princípios, as indicações sobre as condições de realização e a descrição das 12 sessões. Os conteúdos das sessões assen-

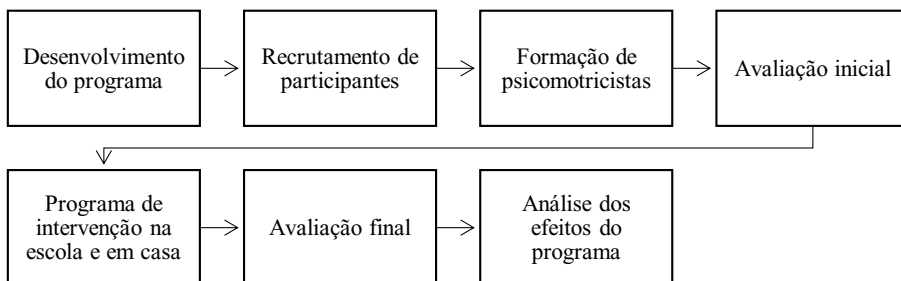
tam em orientações para a intervenção psicomotora com crianças com PEA em idade pré-escolar, desenvolvidas a partir de uma abordagem baseada no consenso de vários psicomotricistas (Frazão *et al.*, 2022). Para cada sessão são apresentados os temas/objetivos gerais, os resultados de aprendizagem esperados, os materiais ou recursos necessários e a descrição das etapas sequenciais da sessão. Cada sessão é dividida por cinco etapas. Na primeira etapa é realizado um diálogo inicial com as crianças, cumprimentando-as, escutando como se encontram, lembrando alguns momentos da sessão anterior e introduzindo o tema da sessão. Na segunda etapa, é realizada uma ativação do corpo, com o ritual de cantar uma música acompanhada de gestos rítmicos e mímica de animais. Na terceira etapa é apresentada uma estória acompanhada de demonstração, ilustrando a instrução e possibilidades de ação que visam observar os resultados esperados. Nesta última etapa, estão descritas as indicações para facilitar a realização das atividades de forma sequencial. As atividades propostas em que os participantes experimentam jogos de movimento, expressivos e de exploração, com recurso a histórias, músicas e materiais (e.g.; arcos, bolas), são baseadas no corpo e no movimento. Na quarta etapa é promovido um momento de relaxação. Na última etapa, são realizadas algumas questões sobre as atividades orientadas para a reflexão e transferência para o quotidiano. Depois de cada sessão, as crianças são convidadas a fazer um desenho livre sobre a sessão. Importa referir que as sessões são repetidas duas a duas, sendo que para cada momento são propostas diferentes estratégias que podem ser adaptadas pelo psicomotricista de acordo com as necessidades e interesses das crianças. O programa também prevê que estas sessões em grupo possam ser adaptadas para sessões individuais com as crianças com PEA de forma a promover a previsibilidade e a consolidação das competências desenvolvidas na sessão de grupo numa relação de um para um.

O guia para pais/encarregados de educação está organizado em 12 semanas para que estes possam acompanhar as competências que estão a ser trabalhadas no contexto escolar. O guia contém propostas de atividades para realizar durante as dinâmicas e rotinas familiares. Pretende assim criar mais oportunidades de aprendizagem e generalizar as competências motoras e socioemocionais para o contexto familiar, fortalecendo as relações familiares, baseadas na segurança, no afeto e na confiança.

## Métodos

### Desenho do estudo

A avaliação dos resultados da implementação do programa Psicomotricidade IE!, seguirá as etapas de um estudo quase-experimental longitudinal pré-pós (ver Figura 2).



**Figura 2:** Etapas do estudo do programa

Desta forma, tendo como objetivo analisar os efeitos do programa, será comparado um grupo experimental com um grupo em lista de espera envolvendo crianças com PEA e com DT em idade pré-escolar. Pretende-se que o estudo contribua com recomendações para a intervenção psicomotora que possam prevenir ou minimizar dificuldades das crianças em idade pré-escolar.

Este estudo decorre entre setembro de 2022 e abril de 2023 em jardins-de-infância da rede pública e privada das escolas das zonas da região centro e área metropolitana de Lisboa de Portugal Continental. As sessões de avaliação e intervenção acontecerão numa sala da escola disponível para o efeito.

### Participantes

A amostra de conveniência está planeada ser composta por cerca de 120 crianças dos três aos 6 anos, estando previsto o envolvimento de outros intervenientes, nomeadamente, pais/representantes legais, educadoras e psicometricistas (Tabela 1).

Amostra estimada	Crianças	País	Educadores	Psicomotricistas
Estudo 5	GE:30PEA+30DT GC:30PEA+30DT	n=120 Max. 15 pessoas por grupo focal.	n=60	n=40

**Tabela 1:** Participantes no estudo.

Legenda: PEA — crianças com PEA; DT — crianças com desenvolvimento típico; GE — grupo experimental; GC — grupo lista de espera.

Os critérios de inclusão/exclusão são descritos na tabela seguinte (Tabela 2):

Critérios de Inclusão		Critérios de exclusão
Crianças com PEA	Crianças com DT	Crianças com PEA ou DT
1) idades entre 3 e 6 anos; 2) frequentar o educação pré-escolar público ou privado; 3) ter diagnóstico no seu processo clínico de PEA de acordo com os critérios da APA (2013) ou do ICD 10 ou 11, com indicação médica dos resultados gerais da aplicação de instrumentos de despiste ou diagnóstico, e.g. Entrevista para o Diagnóstico do Autismo — Edição Revista (ADI-R), Escala de Observação para o Diagnóstico de Autismo (ADOS-2).	1) idades entre 3 e 6 anos com desenvolvimento típico; 2) frequentar o educação pré-escolar público ou privado; 3) frequentar turma que inclui uma ou mais crianças com PEA.	1) dificuldades motoras graves causadas por lesões devido a acidentes ou provenientes de causas genéticas; 2) outras necessidades de saúde específicas que não sejam PEA; 3) frequentar sessões de psicomotricidade/intervenção psicomotora realizadas por outro psicomotricista.
País e educadores		
1) Demonstrar interesse e consentimento para participar.		
Psicomotricistas		
1) Ser psicomotricista (licenciatura em reabilitação ou equivalente reconhecido pela Associação Portuguesa de Psicomotricidade); 2) Ter pelo menos um ano de experiência em intervenção psicomotora em contexto escolar; 3) Estar disponível para voluntariamente ter formação, supervisão e aplicar o programa tal como está estruturado sob a forma de manual.		

**Tabela 2:** Critérios de inclusão e exclusão das crianças.

As crianças inicialmente identificadas e recrutadas serão aquelas com diagnóstico de PEA, tendo como referência a sinalização de crianças que frequentem jardins-de-infância da rede pública e privada das escolas das zonas da região centro e área metropolitana de Lisboa, bem como os seus pares que frequentam a mesma sala. Perspetiva-se que o estabelecimento

de parcerias com várias entidades (hospitais, equipas de intervenção, clínicas, escolas, associações) permitirá o contacto com as famílias e as escolas que as crianças frequentam, de modo a que o projeto possa ser facilmente divulgado e chegar à população-alvo.

## Procedimentos

O Psicomotricidade IE! será a variável independente a ser estudada. Para isso, serão aplicados aos participantes um conjunto de instrumentos de avaliação inicial e final que irão permitir aferir e monitorizar a qualidade de implementação do programa. O programa será implementado pelos psicomotricistas, que previamente receberão formação teórico-prática sobre as metodologias de avaliação e implementação do programa, bem como uma supervisão quinzenal.

Deste modo, o grupo experimental beneficiará da implementação do programa e o grupo em espera, continuará a ter somente as atividades comuns de âmbito educativo e outras, como por exemplo as de intervenção precoce. Ambos os grupos estarão sujeitos ao protocolo de avaliação inicial e final.

## Instrumentos

Os participantes serão avaliados com os seguintes instrumentos:

- a) Questionário sobre dados sociodemográficos, clínicos e educacionais.
- b) *Batterie d'Évaluations des Fonctions Neuro-Psychomotrices de l'enfant* (NP-MOT; versão portuguesa; Amorim *et al.*, 2022): visa estabelecer e compreender o perfil psicomotor de crianças dos quatro aos 8 anos com e sem desenvolvimento típico. É uma bateria composta por 52 itens divididos por oito domínios psicomotores: tonicidade, motricidade global, lateralidade, praxias manuais, gnosias táteis, habilidades oculo-manuais, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva.
- c) *Preschool and kindergarten behavior scale* — 2.<sup>a</sup> Edição (PKBS; versão portuguesa; Merrell *et al.*, 2020)): avalia dois domínios, i.e.,

aptidões sociais e problemas de comportamento em crianças pré-escolares numa escala composta por 80 itens.

- d) *ASEBA battery* (versão portuguesa; Achenbach *et al.*, 2014) que inclui uma versão destinada a crianças entre um ano e meio e os cinco, com um formulário preenchido pelos pais — *Child Behavior Checklist* (CBCL) — e outro para educadores de infância — *Caregiver Teacher Report Form* (CTRF). Ambos os formulários são compostos por 99 itens e avaliam dois domínios relacionados com problemas internalizantes (emocionalidade reativa, ansiedade/depressão, queixas somáticas e afastamento), e problemas externalizantes (problemas de atenção e comportamento agressivo).

Durante a implementação do programa serão preenchidas fichas de registo relacionadas com a experiência e relação com as crianças e a escola, a participação noutras atividades sociais e motoras e com a adesão e fiabilidade do programa. Na avaliação final serão realizadas entrevistas semiestruturadas aos pais e educadores, sob a forma de grupos focais com o objetivo de compreender o impacto do programa na promoção de um ambiente inclusivo.

### **Considerações finais**

Considerando a influência das competências motoras no desenvolvimento das competências socioemocionais (Katagiri *et al.*, 2021), uma intervenção baseada no corpo e no movimento, como a do programa Psicomotricidade IE!, pode hipoteticamente melhorar as competências de todas as crianças (com e sem PEA) e promover atitudes positivas na inclusão de todos (Sansi *et al.*, 2021). Segundo as políticas públicas relacionadas com a educação para a saúde e educação inclusiva, o conhecimento produzido a partir do programa Psicomotricidade IE! poderá constituir-se como um recurso importante para apoiar as práticas de intervenção dos terapeutas e educadores nos contextos de educação pré-escolar e fundamentá-las junto dos decisores políticos.



## Agradecimentos

Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia no âmbito da bolsa de doutoramento atribuída à primeira autora (referência SFRH/BD/143886/2019).

## Referências

- Achenbach, T., Rescorla, L., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar*. Psiquilíbrios Edições.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5.<sup>a</sup> Edição. American Psychiatric Association.
- Amorim, N. D., Parreiral, J., & Santos, S. (2022). The Assessment of the Psychomotor Profile in Children: Preliminary Psychometric Analysis of the Portuguese Version of the Batterie d’Evaluation des Fonctions Neuropsychomotrices de L’enfant (NPmot.pt). *Children*, 9(8), 1195. <https://doi.org/10.3390/children9081195>
- Bhat, A. N. (2020). Is Motor Impairment in Autism Spectrum Disorder Distinct from Developmental Coordination Disorder A Report from the SPARK Study. *Physical Therapy*, 100(4), 633–644. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz190>
- Cardoso, K., & Lima, S. (2019). Intervenção psicomotora no desenvolvimento infantil: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, 32, 1–10. <https://doi.org/10.5020/18061230.2019.9300>
- Coler, A., Santos, G., & Fernandes, J. (2010). The effects of relational psychomotricity on pre-school children. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 63–70.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 6478/2017. Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Diário da República n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484 - 15484
- Di Renzo, M., di Castelbianco, F., Vanadia, E., Racinaro, L., & Rea, M. (2017) The Psychomotor Profile in Children with Autistic Spectrum Disorders: Clinical

- Assessments and Implications for Therapy. *Autism Open Access*, 7 (3), 1-8. <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000209>
- Direção-Geral da Saúde, (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Direção-Geral da Saúde.
- ElGarhy, S., & Liu, T. (2016). Effects of psychomotor intervention program on students with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 491-506. <https://doi.org/10.1037/spq0000164>
- Emck, C. (2014). Double trouble? Movement behaviour and psychiatric conditions in children: An opportunity for treatment and development. *Arts in Psychotherapy*, 41(2), 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.02.007>
- Emck, C., Bosscher, R., Beek, P., & Doreleijers, T. (2009). Gross motor performance and self-perceived motor competence in children with emotional, behavioural, and pervasive developmental disorders: a review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(7), 501-517. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03337.x>
- Emck, C., Bosscher, R., van Wieringen, P., Doreleijers, T., & Beek, P. (2012). Psychiatric Symptoms in Children with Gross Motor Problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 161-178. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.2.161>
- Fountain, C., Winter, A., & Bearman, P. (2012). Six developmental trajectories characterize children with autism. *Pediatrics*, 129, 1–9. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1601>
- Fournier, K., Hass, C., Naik, S., Lodha, N. & Cauraugh, J. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1227–40. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Frazão, A., Santos & Melo, P. (2021). Psychomotor Intervention Practices for Children with Autism Spectrum Disorder: a Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00295-2>
- Frazão, A., Santos, S., Rodrigues, A., Brandão, T., Simões, C., & Lebre, P. (2022). Consensus on the Best Practice Guidelines for Psychomotor Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(11), 1778. <https://doi.org/10.3390/children9111778>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children? Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Hellendoorn, A., Wijnroks, L., van Daalen, E., Dietz, C., Buitelaar, J. K., & Lese-man, P. (2015). Motor functioning, exploration, visuospatial cognition, and language development in preschool children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 39, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.033>
- Katagiri, M., Ito, H., Murayama, Y., Hamada, M., Nakajima, S., Takayanagi, N., Uemiya, A., Myogan, M., Nakai, A., & Tsujii, M. (2021). Fine and gross motor skills predict later psychosocial maladaptation and academic achievement. *Brain and Development*, 43(5), 605–615. <https://doi.org/10.1016/j.brain-dev.2021.01.003>
- Ketcheson, L., Hauck, J., & Ulrich, D. (2017). The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 21(4), 481–492. <https://doi.org/10.1177/1362361316650611>
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- Lebarton, E., & Iverson, J. (2013). Fine motor skill predicts expressive language in infant siblings of children with autism. *Developmental Science*, 16(6), 815–827. <https://doi.org/10.1111/desc.12069>
- Leonard, H., & Hill, E. (2014). Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 163–170. <https://doi.org/10.1111/camh.12055>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Liu, T & Breslin, C. (2013). Fine and gross motor performance of the MABC-2 by children with autism spectrum disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1244-1249. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.002>
- Lourenço, D. & Leite, T., (2014) Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 63–86.

- Mamatis, D., Sanford, S., Ansara, D. & Roche, B. (2019). Promoting Health and Well-Being through Social Inclusion in Toronto: Synthesis of international and local evidence and implications for future action. Toronto Public Health and Wellesley Institute. <https://www.toronto.ca/city-government/data-research-maps/research-reports/public-health-past-significant-reports/healthy-public-policy-reports-library>
- Maria, I. & Melo, A. (2013). Intervenção psicomotora nas perturbações do espectro do autismo: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 19-29.
- Martínez-Moreno, A., Giménez, S., & Suárez, A. (2020). The psychomotor profile of pupils in early childhood education. *Sustainability*, 12(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12062564>
- Matson, M., Matson, J., & Beighley, J. (2011). Comorbidity of physical and motor problems in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2304–2308. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.036>
- Merrell, K., Major, S., & Santos, M. J. S. (2020). *PKBS-2 — Escalas de Comportamento para a Idade Pré-escolar*. Hogrefe.
- Miller, L., Burke, J., Troyb, E., Knoch, K., Herlihy, L., & Fein, D. (2017). Preschool predictors of school-age academic achievement in autism spectrum disorder. *Clin Neuropsychology*, 31(2), 382-403. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1225665>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, (2014). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*. Direção-Geral da Educação.
- Moreira, M., Almeida, G., & Marinho, S. (2016). Efectos de un programa de Psicomotricidad Educativa en niños en edad preescolar. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 326-342. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Paquet, A., Golsé, B., Girard, M., Olliac, B., & Vaivre-Douret, L. (2017). Laterality and Lateralization in Autism Spectrum Disorder, Using a Standardized Neuro-Psychomotor Assessment. *Developmental Neuropsychology*, 42(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/87565641.2016.1274317>
- Paquet, A., Olliac, B., & Vaivre-Douret, L. (2019). Évaluation des fonctions neuro-psychomotrices chez des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme: entre possibilité et nécessité. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.04.003>

- Paquet, A., Olliac, B., Golse, B., & Vaivre-Douret, L. (2019). Nature of motor impairments in autism spectrum disorder: A comparison with developmental coordination disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *41*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13803395.2018.1483486>
- Piras, I., Manti, F., Costa, A., Carone, V., Scalese, B., Talboom, J., . . . Lintas, C. (2021). Molecular biomarkers to track clinical improvement following an integrative treatment model in autistic toddlers. *Acta Neuropsychiatr*, 1-6. <https://doi.org/10.1017/neu.2021.12>
- Razali, N., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N., & Yasin, M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, *9*(12), 261–267. <https://doi.org/doi:10.5539/ass.v9n12p261>
- Rodriguez, M., Gomez, I., Prieto-Ayuso, A., & Gil-Madrona, P. (2017). Psychomotor intervention and contribution to the development of language in special educational needs. *Revista De Investigacion En Logopedia*, *7*(1), 89-106.
- Sansi, A., Nalbant, S., & Ozer, D. (2021). Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(7), 2254–2270. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>
- Simões, C., Santos, M., Lebre, P., Canha, L., Santos, A., Fonseca, A. M., Santos, D., Murgo, C. S., & Matos, M. G. de. (2020). PROJETO PROMEHS — Promover a saúde mental nas escolas. *OMNIA*, *10*(2), 41–50.
- Stins, J., & Emck, C. (2018). Balance performance in autism: A brief overview. *Frontiers in Psychology*, *9*(901), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00901>
- Stins, J., Emck, C., de Vries, E., Doop, S., & Beek, P. (2015). Attentional and sensory contributions to postural sway in children with autism spectrum disorder. *Gait & Posture*, *42*(2), 199-203. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2015.05.010>
- Travers, B., Powell, P., Klinger, L., & Klinger, M. (2013). Motor difficulties in autism spectrum disorder: Linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(7), 1568–1583. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1702-x>
- Vaivre-Douret, L. (2006). *NP-MOT—Batterie D'Évaluations des Fonctions Neuro-Psychomotrices D'Enfant, 4 Ans à 8 Ans 6 Mois—Manuel, 1<sup>È</sup>Éme.* ECPA par Pearson.
- Vetter, M. & Sandmeier, A. (2020). Psychomotricity: Effects of psychomotor interventions from the perspective of teachers. *European Psychomotricity Journal*, *12*, 1, 30-42.

- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2773–2779. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.032>
- Whyatt, C. & Craig, C. (2012). Motor skills in children aged 7-10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders, 42*, 1799-1809. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1421-8>
- Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., Barriage, S., & Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018>
- World Health Organization & World Bank. (2011). World report on disability 2011. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>

# A LEITURA EM JOVENS DO ENSINO SUPERIOR: CARTOGRAFIA DE OPORTUNIDADES E RISCOS

*Catarina Menezes*

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria / CI&DEI

*Maria José Gamboa*

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria / CI&DEI

*Marta Oliveira*

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

**Resumo:** A investigação tem vindo a confirmar a relevância educativa da formação de leitores, no quadro de uma formação académica superior. Assumido o valor formativo da leitura e suas potencialidades no desenvolvimento das pessoas, no conhecimento crítico de si e do mundo e na intervenção consciente e cívica, nos múltiplos contextos de ação humana, bem como um entendimento concetual de «risco», situado entre o perigo e a oportunidade de desenvolvimento pessoal, apresenta-se um estudo de cariz quantitativo, com o objetivo geral de conhecer práticas voluntárias de leitura de jovens estudantes de uma instituição de ensino superior.

A análise de dados permite conhecer e interpretar práticas declaradas de leitura de literatura e de jornais, em diferentes suportes, e confirma a necessidade de problematizar, com os participantes do estudo, os valores epistémicos, culturais e educativos da leitura. Desafia-se a um compromisso com a construção de projetos pessoais de leitura, no quadro da formação de ensino superior, em ordem a duplamente capacitar para melhor compreender e lidar com inseguranças das atuais sociedades de risco e poder reinventar um futuro mais seguro, justo e democrático.

**Palavras-chave:** práticas de leitura; literatura, jornais; jovens; desenvolvimento.

## Sobre a leitura

A investigação tem teorizado sobre os múltiplos valores associados à leitura em geral, e à leitura de literatura e de jornais em particular, associando-os ao desenvolvimento pessoal e social e, conseqüentemente, questionando o seu lugar nas práticas formativas. Neste contexto, o ensino superior configura-se como território particularmente relevante para a problematização do lugar da leitura na formação integral dos seus estudantes e conseqüente investigação sobre o seu papel, no quadro mais lato de defesa das humanidades e das artes (Nussbaum, 2019), da utilidade dos saberes inúteis (Ordine, 2017), da inútil leitura (Skliar, 2019), da literacia crítica (Correia (s/d); Pereira *et al.*, 2014; Vasquez *et al.*, 2019), independentemente da área científica da formação superior escolhida.

A defesa da presença das artes e das humanidades e especificamente da leitura em contexto de ensino, acrescida da necessidade de problematizar práticas formativas ancoradas num entendimento de estudante do ensino superior como leitor já formado ou em déficit de leitura, desafiam à construção de conhecimento situado de práticas leitoras que permita criar lógicas formativas transformadoras dos estudantes e da sua relação com a cultura escrita pela via da leitura.

As sociedades de risco (Beck, 1992) em que vivemos revalidam esta relevância da leitura e das literacias em geral como práticas essenciais no processo educativo, legitimando-se a sua presença. **Defende-se, assim, o investimento em modelos educativos que não excluam as potencialidades formativas das humanidades e das artes, associando-as desde logo à possibilidade de «desenvolvimento de capacidades cognitivas, emotivas, imaginativas e éticas»** (Simas-Almeida, 2019, p. 11). O conhecimento crítico de si e do mundo, favorecedor de desenvolvimento pessoal bem como de uma intervenção consciente e cívica, sustenta esta defesa do valor e das potencialidades formativas da leitura.

A esta ordem de preocupações acrescem dados que apontam no sentido de uma relação muito frágil dos portugueses com a leitura e práticas culturais em geral (Mata *et al.*, 2020; Pais *et al.*, 2022), fragilidade confirmada por estudos de leitura (Bortolanza e Balça, 2013; Larrañaga *et al.*, 2008; Yubero *et al.*, 2014) e por estudos de receção dos media (Cardoso *et al.*, 2022).



Esta relação débil dos portugueses, e dos jovens estudantes, com práticas culturais em geral e práticas de leitura em particular, e, portanto, em risco de se perderem como leitores do mundo e fruidores de cultura, justifica continuar a conhecer as suas práticas leitoras, mapeando a relevância intrínseca e funcional da leitura na vida dos estudantes, de forma a problematizar e explorar formas de proteção e de formação leitora que permitam inverter a tendência identificada.

Efetivamente, estudos recentes de caracterização de práticas culturais (Pais *et al.*, 2022) e o estudo de leitura de estudantes do ensino secundário (Mata *et al.*, 2020) confirmam percentagens preocupantes relativas a práticas de leitura na população portuguesa adulta e estudantil. Também no «Digital News Report Portugal 2022» se indica que «a imprensa (em papel) assume um papel cada vez mais residual, sendo a principal fonte de notícias para apenas 3,2% da população e uma entre várias fontes de notícias para 22%» (Cardoso *et al.*, 2022, p. 70). O relatório refere também que, embora o acesso a notícias em formato digital seja superior na população adulta, e sobretudo na população jovem, faz-se principalmente através de acessos indiretos e não de visitas diretas a *websites* de notícias e, ainda assim, com valores inferiores a 40%. Num estudo qualitativo com jovens universitários, Patrícia Silveira e Inês Amaral identificam também um consumo quase exclusivo, mas passivo, de informação *online* e uma perceção de que os mais jovens «não são públicos da notícia» (2018, p. 261).

A investigação tem, assim, vindo a mapear práticas de leitura no ensino superior, desafiando a academia a não ignorar a relação tensa, distanciada e em quase rutura dos jovens com a leitura, que os coloca numa posição de risco face aos desafios de conhecimento de si e da complexidade do mundo que terão de enfrentar (Bortolanza e Balça, 2013; Larrañaga *et al.*, 2008; Yubero *et al.*, 2014).

Entre um discurso de «défice e de remediação» (Henderson e Hirst, 2006, p. 26) de competências de leitura, por parte dos estudantes que ingressam no ensino superior, e a tácita e quase generalizada assunção da omnipresença e relevância inquestionável da leitura nas práticas formativas neste ciclo formativo, pode abrir-se um espaço para uma representação não isenta de perigosidade sobre os múltiplos processos de formação de leitores no ensino superior.

De facto, ao assumir-se, numa quase lógica de pensamento mágico, que o acesso à informação e à construção de conhecimento que a formação superior favorece pressupõem o uso de práticas de receção leitora e de escrita na construção de saberes especializados, tal não constitui garantia de construção de leitores em ambiente académico, nem a certeza de que o venham a continuar a ser ao longo da vida. Por outro lado, a assunção de que a leitura de literatura é uma prática elitista e um luxo, silenciando-a em contexto formativo superior por via também do seu suposto menor valor utilitário de mercado (Nussbaum, 2019; Ordine, 2017), constitui uma opção de risco condicionadora do desenvolvimento do humano, entendido como desenvolvimento coletivo (Ambrósio, 2004).

Parte-se, assim, do princípio de que assumir como natural ou irremediável um panorama de elevadas taxas de não leitores de literatura e de jornais tem implicações a nível do desenvolvimento pessoal e coletivo, pelo que importa intervir de forma situada e sustentada.

Nesta ordem de pressupostos, interessa-nos pensar as práticas voluntárias de leitura de literatura e de informação de atualidade, como modos situados de construção e desenvolvimento dos jovens e, como tal, de exploração das suas potencialidades formativas e de proteção contra situações de risco e vulnerabilidade presente ou futura.

Teoricamente assume-se a relevância educativa da leitura ativa de literatura e de jornais (impressos e digitais), desocultando a ideia de uma potencial maior vulnerabilidade dos estudantes não leitores e, portanto, em condições de perigar o seu desenvolvimento pessoal, de comprometer e de não potenciar em plenitude a sua participação efetiva e consciente na esfera humana de ação privada e pública. Naturalmente que pode e deve haver outras portas de entrada para o conhecimento e reflexão sobre o mundo, igualmente pertinentes de incluir no âmbito da formação para a literacia crítica, como veremos, mas que surjam em articulação e não como substitutos da leitura. Consequentemente, os tempos de crise atuais desafiam a academia a pensar o lugar da leitura na construção do humano, e assim melhor compreender e procurar caminhos de resposta para debelar os riscos inerentes às sociedades atuais, através da reinvenção de modos situados de construção de leitores no contexto de ensino superior.

Assume-se, desta forma, a relevância do construto teórico de *leitor em construção* (Castro e Sousa, 1998) e a defesa da imprescindibilidade de

uma educação leitora, nas suas várias aceções, potenciadora da construção de um leitor cosmopolita (Dionísio, 2004), um leitor de literatura (Balça, 2009; Buescu, 2008; Eco, 2019; Silva, 2010; Tauveron, 2002), um leitor pleno dos media (Correia (s/d); Pereira *et al.*, 2014), um leitor consciente do papel da leitura na construção contínua da sua identidade pessoal e de um compromisso com a *praxis* social.

Do ponto de vista teórico, o estudo ancora-se, portanto, numa perspetiva sociocultural de leitura e de formação de leitores ao longo da vida (Chartier, 1985; Gee, 2004, 2010; The New London Group, 2000), o que significa desde logo que as práticas de leitura se definem e constituem a partir de múltiplas e situadas formas de ler, gestos, hábitos, espaços, recursos e suportes.

Entendida como lugar de formação com valor epistémico para melhor conhecer e compreender a complexidade da experiência humana, a leitura constitui-se como prática potenciadora de modos de adaptação, transformação e reinvenção dos contextos em que as pessoas se movem, na observância dos princípios estruturadores das sociedades democráticas contemporâneas.

Perante a multiplicidade concetual de risco (Poeira e Calheiros, 2019), agenciamos o construto teórico ancorado na Declaração dos Direitos Universais do Homem que assegura o direito à educação, ao desenvolvimento e, conseqüentemente, à literacia, à leitura de literatura (Valtin, 2016) e à possibilidade de fruição das suas potencialidades formativas.

Considera-se o risco também como oportunidade de desenvolvimento, no sentido em que os estudantes ousem (re)descobrir a importância de ler para melhor conhecer, compreender e agir nos contextos em que se movem.

Efetivamente, o capital simbólico do livro literário, a sua dimensão epistémica, histórico-cultural, literária e patrimonial, identitária e relacional (Silva, 2010) e os seus modos de representar, pensar e interpretar as condições humanas (Buescu, 2008; Iser, 1976; Martins, 2021; Simas-Almeida, 2019), constituem valores inegáveis, potenciadores de conhecimento de si e do universo que nos rodeia, de uma desarrumação pessoal (Buescu, 2008), de reinvenção de si e do outro e de desenvolvimento humano que a leitura literária tende a favorecer e que reclamam uma ética de responsabilidade que a academia e a sociedade não podem silenciar.

A presença da literatura nas práticas de leitura dos alunos do ensino superior encontra uma legitimação próxima das razões invocadas por Iser sobre

a importância da literatura: pelo seu valor de capital cultural e capacidade de corporizar a imaginação (Iser, 1976) e pela possibilidade de construir alternativas de vida, no confronto da pessoa consigo e com o outro.

Recuperando o conceito de imaginação narrativa — também possível na leitura de texto jornalístico — enquanto «capacidade de pensar como será estar na situação de outras pessoas diferentes de mim, de ser um leitor inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções e os desejos e anseios de alguém que está noutra situação» (Nussbaum, 2019, p. 146), importa destacar as potencialidades formativas destas leituras, justamente por favorecerem a capacidade de encontro, de se colocar simbolicamente no lugar do outro e de, através de universos ficcionais ou reais, aprender a ver e a imaginar o mundo por diferentes olhares.

Destá moldura teórica emerge também a relevância de, na formação de um leitor cosmopolita, comprometido com a *praxis* social, se considerarem os diferentes ecossistemas de leitura e a necessidade de alargar práticas a espaços diferenciados e a múltiplas textualidades. Sublinha-se, portanto, que o investimento na educação literária e também na educação para os media, em contexto de ensino superior, emerge do reconhecimento «daquilo que poderíamos designar de espírito das humanidades: a procura de pensamento crítico, de uma imaginação ousada, de uma compreensão empática das experiências humanas de diferentes tipos e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos» (Nussbaum, 2019, p. 44), dimensões de formação que a leitura do texto literário, jornalístico, dos media e das artes em geral podem potenciar.

Se, portanto, assumimos teoricamente que ler potencia a apropriação reflexiva do mundo, o questionamento das visões do mundo veiculadas textualmente e o pensamento crítico, reflexivo e empático, parece-nos clara a sua relevância para o desenvolvimento individual e emancipatório das pessoas, que aprendem a não circunscrever as suas práticas de leitura ao mero consumo acrítico da informação e, conseqüentemente, se podem capacitar também em ordem à «manutenção de democracias vivas e vigilantes» (Nussbaum, 2019, p. 47).

De facto, se o quadro teórico sucintamente apresentado legitima o estudo de caracterização de práticas leitoras que agora se desenvolve, importa também explorar dados recentes sobre práticas culturais que, de modo muito próximo, confirmam a relevância de olhar para a educação leitora como

lugar a precisar de investimento no contexto da formação de leitores no ensino superior. Esta dimensão não tem sido alheia à programação política expressa pela valorização do investimento e intervenção dirigida no âmbito das literacias, junto deste universo de estudantes (por ex: Plano Nacional de Leitura, 2027; Projeto *P Superior*, do *Público*).

## **Objetivos e metodologia**

Os anteriores estudos de caracterização da leitura apontam para relações frágeis com a leitura, quer considerando a generalidade população portuguesa (Mata *et al.*, 2020; Pais *et al.*, 2022), quer numa análise dirigida aos estudantes portugueses de diferentes graus de ensino (Bortolanza e Balça, 2013; Larrañaga *et al.*, 2008; Yubero *et al.*, 2014).

Nesse sentido, e considerando a relevância do comprovado valor formativo da leitura no desenvolvimento pessoal, na apreensão crítica de si e do mundo e na intervenção consciente e cívica, bem como os diferentes ecossistemas de leituras e múltiplas linguagens semióticas (Sanchez-Fortun, 2021), o presente estudo centrou-se em dois eixos fundamentais: 1) Conhecer práticas leitoras de literatura e de jornais e mapear a sua relevância intrínseca e funcional na vida dos estudantes, investigando a autoperceção do seu perfil leitor, os objetos de leitura, experiências leitoras, atitudes e emoções associadas às atividades leitoras; 2) Problematizar e explorar formas de proteção e de formação leitora que permitam inverter a tendência generalizada de baixas taxas de leitura entre os jovens do ensino superior.

Destas abordagens emana o objetivo geral de conhecer práticas, a partir do retrato das perceções e hábitos leitores construído pelos próprios estudantes, para intervir de forma situada e sustentada, ampliando possibilidades formativas na área da leitura, capazes de resgatar os intervenientes do risco de uma relação frágil com a leitura e seus reflexos no desenvolvimento pessoal, social e cívico.

Para tal, num paradigma de investigação quantitativa e qualitativa, foi aplicado um inquérito por questionário, com questões abertas e fechadas (Simons, 2011) aos estudantes do 1.º ano dos diferentes cursos de licenciatura da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do

Politécnico de Leiria. A construção e disponibilização do questionário foi realizada através da plataforma *LimeSurvey*, com preenchimento por parte dos estudantes entre os dias de 20 e 23 de abril de 2022.

Com vista à exploração dos eixos orientadores do estudo, a estrutura dos questionários foi dividida em três partes: caracterização pessoal, hábitos de leitura de texto literário e académico, hábitos de leitura de media (jornais e revistas em formato impresso e digital) e outras práticas culturais e/ou atividades artísticas. A identificação das dimensões de leitura e respetivas categorias de análise tiveram como referentes, entre outros, os estudos de Pais, Magalhães e Antunes (2022), Souza, Balça e Pires (2016) e Yubero, Larrañaga e Pires (2014) com vista à obtenção de dados com potencial para interpretação e análise comparativos.

### **Cartografia de práticas**

Da aplicação do questionário, no período anteriormente indicado, resultaram 271 respostas. Para a presente análise, apenas foram considerados 200 questionários completamente preenchidos, tendo sido excluídos 71 incompletos.

A amostra reflete, em termos de género, a distribuição de estudantes da ESECS, com 159 participantes do género feminino (79,5%), 40 do género masculino (20%) e um participante, identificando-se como ‘Outro’ (0,5%). Considerando a distribuição de idades, caracteriza-se por uma maioria de estudantes entre os 18 e os 20 anos (71,5%), seguidos de 37 estudantes entre os 21 e os 24 anos e 20 com 25 ou mais anos de idade. Trata-se de uma distribuição expectável, tendo em conta que o questionário foi aplicado ao 1.º ano das licenciaturas. Participaram no inquérito estudantes de sete licenciaturas: Educação Básica (26,5% da amostra), Desporto e Bem-Estar (16%), Serviço Social (16%), Relações Humanas e Comunicação Organizacional (12%), Comunicação e Media (11,5%), Educação Social (10,5%), Tradução e Interpretação Português/Chinês — Chinês/Português (7,5%).

Considerando a autoperceção de práticas de leitura de literatura, foi pedido aos estudantes que comesçassem por se enquadrar numa de três categorias: ‘Não leitor’, ‘Leitor esporádico’ e ‘Leitor habitual’. Dos 200 respondentes, 47% consideram-se ‘Leitores esporádicos’ de literatura, 31% ‘Não

leitores’, e apenas 22% se identificam como ‘Leitores habituais’. Contudo, é de notar que, mesmo entre os que se consideram ‘Leitores esporádicos’ ou ‘Não leitores’ de literatura, todos os inquiridos reconhecem utilidade na leitura de literatura (Tabela 1).

Autoperceção como leitor/a de literatura	Resultados
Leitor/a habitual	22%
Leitor/a esporádico/a	47%
Não leitor/a	31%

**Tabela 1:** Autoperceção dos estudantes enquanto leitores de literatura

Tendo em consideração a quantidade de livros de literatura lidos no último ano, 36% indicam ter lido entre um e dois livros, 27% referem não ter lido nenhum livro, e 23,5% três a cinco livros (Tabela 2). A tendência decrescente de estudantes à medida que o número de livros lidos aumenta mantém-se, com apenas 13,5% a ter lido seis ou mais obras de literatura no último ano.

Quantidade de livros de literatura lidos no último ano	Resultados
Nenhum	27%
1 a 2 livros	36%
3 a 5 livros	23,5%
6 a 10 livros	8,5%
Mais de 10 livros	5%

**Tabela 2:** Quantidade de livros lidos pelos estudantes nos últimos 12 meses

Face ao estudo de Yubero, Larrañaga e Pires (2014) com estudantes portugueses do ensino superior, estes números mostram um incremento substancial de estudantes que não leram nenhum livro (de 7.4% para 27%) e da primazia da classe ‘1 a 2 livros’ comparativamente à de ‘3 a 5 livros’ (nesse estudo, a primeira obtinha 28.3% das respostas e a última 36,6%). Em comparação com a generalidade da população auscultada no Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020 (Pais *et al.*, 2022), constata-se grande diferença na percentagem de ‘Não leitores’ (27% de estudantes comparativamente a 61% dos portugueses), além de maior percentagem de participantes que leram entre 1 e 5 livros impressos (59,5% de estudantes em comparação com 34%), categorizados pelos autores como ‘pequenos

leitores'. Os 'médios leitores' (que leram entre 6 e 20 livros) estão em maior percentagem na comunidade escolar estudada (13,5%) do que na população portuguesa em geral (7%). Apesar da fragilidade do cenário de leitura que aqui apontamos, a comparação parece mostrar o papel preponderante do cenário escolar como desencadeador e/ou motivador de leituras.

Focando nas práticas leitoras, as respostas permitem mapear o tipo de textos que mais e menos motivam os estudantes à leitura (Tabela 3). Os tipos de leituras avaliados com valores mais positivos foram romance (3,88), crime, *thriller* ou mistério (3,64), policial (3,12) e autoajuda (3,10). Todos os respondentes atribuem aos restantes tipos de leitura uma média de resposta inferior a 3, na escala de '1 – Não gosto nada' e '5 – Gosto muito'. Os ensaios são os que reúnem valores mais baixos, com 55% dos inquiridos a assinalar 'Não gosto nada', correspondendo ao tipo de leitura com a menor média de respostas (1,76), na mesma escala. Os livros técnicos destacam-se também com uma média reduzida, de 2,36, valores muito baixos se considerarmos a relevância destes géneros nos processos de ensino-aprendizagem em contexto de ensino superior.

Tipo de leitura	Média
Romance	3,88
Crime, <i>thrillers</i> ou mistério	3,64
Policial	3,12
Autoajuda	3,10
Ficção científica	2,99
História	2,97
Contos	2,91
Escolar/Educativo	2,89
Viagens ou férias	2,57
Infantojuvenil	2,53
Arte	2,49
Poesia	2,45
Teatro	2,44
Banda desenhada	2,37
Técnico ou científico	2,36
Culinária	2,31
Autobiografia/Biografia	2,28
Decoração ou jardinagem	1,85
Ensaios	1,76

**Tabela 3:** Média das classificações atribuídas pelos estudantes aos vários tipos de leitura (escala de 1 – 'Não gosto nada' a 5 – 'Gosto muito')



Quanto às atividades associadas à leitura, foi auscultada a frequência com que os estudantes compravam livros, pediam livros emprestados e requisitavam livros na biblioteca (Tabela 4). Numa escala de ‘1– Nunca’ a ‘5– Frequentemente’, a prática de requisitar livros na biblioteca destacou-se com a menor média (1,70). Este valor encontra eco no Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020 (Pais *et al.*, 2022), em que 80% dos portugueses indicaram não ter frequentado estes espaços nenhuma vez nos 12 meses anteriores ao início da pandemia. Também o empréstimo de livros através de amigos, familiares e conhecidos (2,19) e a compra de livros (2,68) apresentam médias inferiores a 3 (numa escala de 1 a 5).

Práticas relacionadas com a leitura	Média
Comprar um livro	2,68
Pedir um livro emprestado a alguém	2,19
Requisitar um livro numa biblioteca	1,70

**Tabela 4:** Média das classificações atribuídas pelos estudantes à frequência de práticas associadas à leitura (escala de 1 – ‘Nunca’ a 5 – ‘Frequentemente’)

Cruzando também a dimensão das práticas culturais e/ou atividades artísticas, foi possível auscultar a frequência de realização de algumas categorias de atividades. A ida ao cinema evidenciou ser, de todas as atividades sugeridas, a que mais frequentemente os estudantes indicam realizar (52% responderam fazê-lo ‘algumas vezes’ e 18,5% ‘frequentemente’). Considerando os resultados médios, seguem-se atividades como a ida a concertos de música *pop* ou *rock*, a prática de ações de voluntariado, a ida ao teatro, a participação em associações recreativas ou culturais e ainda a visita a exposições de arte. Do outro lado do espectro, os clubes de leitura obtiveram os valores mais baixos de frequência de participação e/ou assistência, com 73% dos estudantes a indicarem nunca ter integrado estas dinâmicas, número semelhante ao das oficinas de escrita (70%). Tais dados podem indiciar, por um lado, um desfasamento da componente social de discussão e interpretação cooperativa de leituras e, por outro, uma menor relação percecionada entre o prazer da leitura e o da escrita.

A confirmar o cenário anteriormente apresentado, no que se refere à auto-perceção das práticas de leitura de jornais, 49,5% dos estudantes consideram-se ‘Não leitores’ de jornais impressos, 45% classificam-se como ‘Leitores

esporádicos’ e apenas 5,5% ‘Leitores habituais’ (Tabela 5). Para os jornais em suporte digital, o número de ‘Não leitores’ reduz ligeiramente, ainda assim, com uma percentagem significativa (34%) a classificar-se como tal. É também elevada (44,5%) a percentagem dos que se consideram ‘Leitores esporádicos’. Ou seja, a componente digital melhora um pouco os valores, mas não parece trazer diferenças substanciais e motivações reforçadas para a leitura de jornais, dado que, mesmo neste meio, apenas 21,5% dos participantes se considera ‘Leitor habitual’. Os dados relativos a revistas apresentam tendências idênticas, quer em termos da categoria de leitor percebida, quer na comparação entre suporte impresso e digital.

Autopercepção como leitor/a de jornais	Impressos	Digitais
Leitor/a habitual	5,5%	21,5%
Leitor/a esporádico/a	45%	44,5%
Não leitor/a	49,5%	34%

**Tabela 5:** Caracterização dos estudantes quanto à sua atual relação com a leitura de jornais impressos e de jornais digitais

Quando questionados sobre o tempo que demoram a ler informação de atualidade em jornais e revistas, independentemente do tipo de suporte, impresso ou digital, apenas 5,5% dos respondentes indicaram demorar mais do que 15 minutos. A leitura demora entre 3 e 5 minutos para 39% dos estudantes e 31,5% assume gastar entre 5 e 15 minutos a ler notícias. Ou seja, os dados mostram um consumo maioritariamente superficial, sem tempo para textos de maior fôlego que aprofundem temas e promovam maior reflexão, podendo também limitar o cruzamento da informação em várias fontes. Estes resultados não significam, necessariamente, um alheamento face a questões de atualidade, mas apontam para um conjunto significativo de estudantes «espectadores», com atenção mais refratária e menos envolvida na informação de atualidade, frequentemente assente no consumo de informação televisiva (Menezes, 2012).

O enquadramento familiar destes jovens, no que a práticas de leitura diz respeito, pode ajudar à leitura dos resultados. Os jovens caracterizam as práticas de leitura familiar de uma forma débil. Efetivamente, quando perguntamos, por exemplo, quem é o maior leitor de literatura no agregado familiar, 26,5% dos estudantes assinalam ‘Ninguém’. O mesmo acontece

com a leitura de jornais, em que a opção ‘Ninguém’ é assinalada por 26% dos respondentes.

Face a esta mesma pergunta, podemos observar que as mães são referência para a leitura de literatura, assinaladas por 32% dos respondentes, enquanto os pais o são apenas para 8% dos estudantes, ultrapassados pelos irmãos (19,5%). Já no que respeita ao consumo de jornais, as figuras paternas (pai e avô) destacam-se como maiores leitoras (54,5%), enquanto as figuras maternas (mãe e avó) assumem a terceira posição, selecionadas por 13,5% dos inquiridos, confirmando o jornal como um objeto masculinizado.

No sentido da reflexão sobre os estímulos à leitura ao longo do crescimento no enquadramento do agregado familiar, são pertinentes os dados que dão conta de que, durante a infância, os pais e outros responsáveis pelos inquiridos os levaram com pouca ou nenhuma regularidade a bibliotecas, feiras do livro ou livrarias. Numa escala de ‘1– Nunca’ a ‘5–Frequentemente’, as atividades anteriormente identificadas obtiveram médias de resposta de 2,15, 2,48 e 2,62, respetivamente, indo ao encontro do retrato traçado por Pais, Magalhães e Antunes (2022) para a generalidade da população portuguesa.

Ainda assim, 63% destes jovens indicam que as primeiras leituras de literatura foram acompanhadas/incentivadas maioritariamente por pais ou outros familiares responsáveis (Tabela 6). Os professores aparecem em segundo lugar, mas com percentagem bastante inferior (39,5%), que remete para uma reflexão sobre o papel da escola nestes processos.

Quem incentivou/acompanhou as primeiras leituras	Literatura	Jornais
Pais ou outros familiares responsáveis	63%	39%
Irmãos, primos ou outros familiares da sua idade	11,5%	6,5%
Outros familiares mais velhos	5,5%	13,5%
Amigos	34%	9%
Professores	39,5%	16%

**Tabela 6:** Identificação dos principais elementos que incentivaram/acompanharam os estudantes nas suas primeiras leituras de literatura e de jornais

Nesta matéria, é também de sinalizar a forma como os professores (e embora com valores distintos, também os pais) aparecem mais associados ao incentivo de leitura de literatura do que de jornais, reforçando a neces-

sidade já identificada (Pereira *et al.*, 2014) de abrir a escola (e a família) a outras textualidades e trabalhar a literacia mediática nesses contextos.

Enquanto interlocutores sobre leituras, os professores aparecem em 3.º lugar, com uma média de 2,22, em que 1 corresponde a ‘Nunca’ converso com os professores sobre literatura e 5 a converso ‘Frequentemente’. Destaca-se também o facto de nenhuma das opções de resposta ter obtido uma média igual ou superior a 3 pontos, no que concerne à leitura de literatura. A média relativa à frequência com que indicam discutir com professores sobre informação de atualidade é idêntica e igualmente baixa (2,42, na mesma escala). Uma análise global dos dados mostra também uma maior tendência para o debate no agregado familiar sobre notícias de atualidade do que sobre literatura.

Conforme referido, os jovens que se consideram ‘Leitores esporádicos’ ou ‘Não leitores de literatura’ reconhecem utilidade na leitura de literatura, mas a maioria (62,3%) argumenta não ler mais por preferir utilizar o tempo noutra tipo de atividades. Como motivo para não ler, predominam também referências a dificuldades de concentração e distração nas redes sociais. Ou seja, percebem os valores da leitura, mas não os consubstanciam verdadeiramente nas suas práticas, o que parece indiciar dificuldades na construção autónoma dos percursos enquanto leitores de literatura.

Entre os motivos para não ser leitor assíduo de jornais e revistas (impresos e digitais) destaca-se o facto de preferirem ver notícias noutros meios (42,5%) e/ou de preferirem outras atividades (37,4%). No entanto, salienta-se o facto de, em 99 participantes, apenas 2 terem mencionado ‘Não é útil para a minha vida’, revelador de que, apesar de não lerem, percebem também importância no consumo de jornais e revistas.

Entre as motivações para ler literatura, destacam-se a leitura por lazer/prazer (média de 4,27, numa escala de ‘1– Nada importante’ a ‘5– Muito importante’), o desejo de conhecer outras realidades (média de 4,07, na mesma escala), o desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico (4,04), a vontade de dar largas à imaginação (4,00), o desejo de compreender o mundo (3,95) e a si próprio (3,95). Parece existir menor relação percebida entre o ler e o agir (3,55), bem como da importância das leituras para a concretização de trabalhos escolares (3,47) e para o desenvolvimento de componentes emocionais e de relacionamento interpessoal (3,35 e 3,29,

respetivamente). Os jovens, identificados por Pais, Magalhães e Antunes (2022) como a camada da população que lia, em primeiro lugar, para «estudo ou realização de trabalhos escolares, académicos ou exercício da profissão», invertem, no presente inquérito, as motivações para a leitura, replicando os dados da população portuguesa em geral e, assim, dando protagonismo à leitura por prazer. Em comparação com Bortolanza e Balça (2013) e Yubero, Larrañaga e Pires (2014), os fatores motivacionais para ler livros estão muito menos vinculados à obtenção de informação, à atualização de conhecimentos e ao cumprimento das obrigações escolares.

Entre as razões para ler jornais e revistas destaca-se ‘Para me manter informado/a sobre a atualidade’ (média de 3,61, numa escala de ‘1– Nada importante’ a ‘5– Muito importante’), bem como ‘Para melhor formar opinião sobre temas da atualidade’ (3,39, na mesma escala) e ‘Para agir de forma consciente’ (3,21). A opção ‘Por lazer/prazer’ foi a que obteve menor classificação nesta escala de importância (2,65). Estes dados parecem apontar para uma perceção mais sólida dos valores associados à leitura de literatura do que à leitura do jornal, que pode decorrer também do discurso escolar que mais frequentemente incide sobre um tipo de textualidade do que sobre o outro.

Como vimos, a família, embora seja referida como tendo tido um papel incitador importante na infância, não parecer ser quem, atualmente, influencia as escolhas. As leituras são selecionadas sobretudo por influência de amigos (45,5%), redes sociais (41,5%) e pela capa do livro (41%). Os dados alinham-se com as conclusões de Pais, Magalhães e Antunes (2022, p. 26) quanto às fontes de informação a que os portugueses recorrem para sugestões de leitura, sobretudo no que concerne à importância dada aos indivíduos dos círculos de proximidade (amigos, familiares e colegas de trabalho). As redes sociais também surgem no estudo mencionado, ainda que com valores significativamente menos expressivos.

Embora não se assumam como leitores habituais, e tal como acontece com o reconhecimento dos valores da leitura, entre as emoções sentidas pelos inquiridos, quando pensam na possibilidade de ler um livro, destacam-se as que têm uma carga positiva. As emoções com maiores médias, na escala de ‘1– Nada’ a ‘5– Extremamente’, foram ‘Curioso/a’ (3,54), ‘Bem-disposto/a’ (3,49), ‘Entusiasmado/a’ (3,48) e ‘Tranquilo/a ou calmo/a’

(3,12). Emoções como ‘Contrariado/a’, ‘Assoberbado/a ou sobrecarregado/a’ ou ‘Entediado/a’ são classificadas com ‘Nada’ por 57,5%, 56% e 51% das pessoas, respetivamente. Esta dimensão emocional positiva é menos evidente quando falamos de jornais (impressos ou digitais), com indícios de um maior distanciamento dos jovens face a este tipo de texto. Um dos mais claros indicadores desta construção frágil da ligação emocional ao texto jornalístico é a indicação, por parte dos estudantes, de que a leitura de informação de atualidade acontece muito menos vezes ‘por prazer/para distrair’, comparativamente com leitura de literatura (a primeira atinge uma média de 2,65, numa escala de ‘1– Nada importante’ a ‘5– Muito importante’, enquanto a última se destaca com 4,27). Estes jovens expressam preferir outras linguagens mediáticas (rádio e televisão, por exemplo), indiciando um menor envolvimento com formatos escritos.

Entre os fatores com impacto ‘Extremamente importante’ na construção como leitor destacam-se ‘A possibilidade de escolher os livros que quer ler’ (54,1%), ‘Os livros que mais gostou de ler’ (51,1%), ‘A curiosidade e a vontade de conhecer mais’ (44,4%) e ‘As emoções que sente ao ler’ (43,7%). Trata-se de indicadores da importância da autonomia e não imposição na escolha da leitura, que aparecem nas respostas de quem não se considera ‘Leitor/a habitual’ à pergunta sobre os motivos que interferiram com o seu interesse pela leitura de literatura. Neste parâmetro, há também ligação direta ao contexto escolar que, em muitos casos, parece não ter sido positiva: «Tinha de ler obras na escola de que não gostava tanto»; «Na escola, dão aquele livro e obrigam-nos a saber aquele em específico, independentemente se gostamos ou não. Sempre foi um sacrifício»; «O ensino básico e secundário fez-me perder o gosto pela leitura». Além destas considerações, a falta do hábito de leitura, não incentivado desde a infância, foi também mencionado, a par de dificuldades de concentração, da falta de interesse e do facto de ser uma atividade morosa. Estes dados serão indicadores interessantes para a discussão de práticas de intervenção capazes de os capitalizar para maiores índices de leitura efetiva.

## Cartografia de oportunidades e riscos

A análise de dados permite conhecer e interpretar práticas declaradas de leitura de literatura e de jornais e seus sentidos, e confirma a necessidade de problematizar, com os participantes do estudo, os valores epistêmicos, culturais e educativos da leitura.

As práticas indicadas por estes jovens colocam-nos, efetivamente, em risco de se perderem como leitores e fruidores de práticas culturais potenciadoras de desenvolvimento pessoal e coletivo. Indiciam também o risco de não se assumir o estudante do ensino superior como *leitor em construção* (Castro e Sousa, 1998) no quadro de uma educação transversal valorizadora das artes e das humanidades, potenciadoras de conhecimento de si e do outro, de pensamento crítico, estético e empático socializado.

Nesse sentido, constituem também uma interpelação à academia, na sua responsabilidade de investir na criação de contextos e projetos pessoais e socializados de leitura multimodal, reflexiva, crítica e dialógica em ordem a uma formação potenciadora da compreensão da complexidade das sociedades contemporâneas e da reinvenção crítica e criativa do humano. São, por isso, também uma oportunidade para potenciar a valorização da leitura, aproximando perceções e práticas e explorando a componente emocional da leitura e a construção de percursos individualizados, mas socializados.

A forma como estes jovens parecem assumir os valores da leitura, como avaliam positivamente o seu impacto emocional e como valorizam a oportunidade de selecionar as leituras mais adequadas ao seu percurso leitor evidenciam justamente a pertinência de intervenções futuras, que possam considerar esses dados como impulsionadores. Os resultados indiciam, no entanto, um menor envolvimento emocional com o texto jornalístico do que com o texto literário, eventualmente decorrente da sua menor presença em contexto escolar e familiar, o que justificará abordagens específicas que potenciem esse sentido de ligação dos jovens com os jornais.

O papel dos amigos, evidenciado ao nível da motivação para determinadas leituras, poderá igualmente constituir uma oportunidade para pensar práticas de socialização leitora, ainda não completamente assumidas por estes jovens, mas eventualmente valorizadas caso sejam criados contextos favoráveis para tal. Da mesma forma, a observação da valorização das redes

sociais como espaço também impulsionador de leituras abrirá possibilidades para a exploração multimodal da diversidade textual, pela sua articulação com outros suportes e linguagens.

Os dados constituem, assim, oportunidade para investir em condições educacionais, no quadro do ensino superior, potenciadoras do «papel da leitura e da escrita na Universidade, não só como ferramentas de trabalho (a chamada ‘alfabetização académica’), mas também como veículo de promoção integral do universitário»<sup>1</sup> (RIUL, 2016).

Neste contexto é fundamental criar um horizonte de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento pessoal, ao longo da vida, que permita o acesso generalizado à informação e à sua apropriação crítica e estética, a partir de múltiplas linguagens, cujo domínio possa capacitar para ler o mundo de forma competente, informada e sensível. Mas é também fundamental interrogarmo-nos, situadamente, sobre os fatores potenciadores da construção de uma relação tensa e frágil dos estudantes do ensino superior com a leitura, procurando conhecer as suas narrativas de biografia pessoal, lendo nelas não só razões para o afastamento das práticas leitoras, mas também caminhos de resgate e de formação que potenciem um novo desejo e necessidade de ler. Fazê-lo pela via da realização de uma cartografia de práticas leitoras e pelo desenho de intervenções culturais programadas, através de uma experiência viva da literatura e da leitura crítica dos media, no contexto da formação de leitores no ensino superior, é uma forma de contribuir para a construção política de uma sociedade eventualmente mais livre, igualitária, empática e justa e conseqüentemente um modo de aprender a viver com humanidade numa sociedade de risco.

## Referências bibliográficas

Ambrósio, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. *Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. MCX/APC — Atelier n.º 34.

---

<sup>1</sup> Tradução livre das autoras. No original “papel de la lectura y de la escritura en la Universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada ‘alfabetización académica’) sino como vehículo de promoción integral del universitario” (RIUL, 2016).



- Balça, A., Costa, P., Pires, N., & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal — alguns indicadores. In E. Martos & T. Rösing, (Orgs.). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 237–258). UPF.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Bortolanza, A. M., & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de graduação para formação de professores. In M.E. Chaleta, (Coord.), *Actas II International Conference Learning and Teaching in Higher Education/ Learning Orchestration in Higher Education* (pp. 279-296). Universidade de Évora. Disponível em [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9733/1/LTHE\\_2013\\_ACTAS.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9733/1/LTHE_2013_ACTAS.pdf).
- Buescu, H. C. (2008). *Emendar a Morte. Pactos e(m) Literatura*. Campo das Letras.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Mondadori.
- Cândido, A. (1995). *Vários escritos* (3.<sup>a</sup> ed.). Duas Cidades.
- Cardoso, G., Paisna, M. & Martinho, A. P. (2022). *Digital News Report Portugal 2022*. Obercom – Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Castro, R. V., & Sousa, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Sousa, (Orgs.), *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas* (pp.129–147). Angelus Novus.
- Chartier, R. (1985). *Pratiques de la lecture*. Éditions Rivage.
- Correia, J. C. (s/d). *Cidadania, comunicação e literacia mediática*. Universidade da Beira Interior.
- Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização: a construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67–74.
- Eco, U. (2019). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Gradiva.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2010). A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In E. A Baker. (Ed.), *The new literacies: multiple perspectives on research practice* (pp.165–193). The Guilford Press.
- Henderson, R., & Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for «disadvantaged» tertiary students. In *English teaching: practice and critique*, 6(2), 25–38.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerillo, P.C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. CEPLI/SM.

- Martins, M. F. (2021). *A Lágrima de Ulisses. Regimes da Cultura Literária*. Exclamação.
- Mata, J. T., Neves, J. S., Lopes, M. A., & Ávila, P. (2020). (Coords.), *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário*. Disponível em <https://youtu.be/bIWRswUvp0M>
- Menezes, C. (2012). *Jovens, Media e Cidadania - Usos dos Media e Formas de Participação Cívica em Estudantes do Ensino Superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade Coimbra.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Ordine, N. (2017). *A Utilidade do Inútil. Manifesto*. Fatoría K de Livros.
- Pais, J. M., Magalhães, P., & Antunes, M. L. (Coord.) (2022). *Práticas Culturais dos Portugueses*. Disponível em [https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/events/files/brochura\\_online\\_pt\\_finalissima.pdf](https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/events/files/brochura_online_pt_finalissima.pdf).
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Poeira, I., & Calheiros, M. (2019). Do risco ao perigo: uma revisão da literatura. Reflexões em torno da legitimidade de intervenção no sistema português de proteção de crianças e jovens. In M. Calheiro, E. Magalhães, & L. Monteiro, L. (Coord.) *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e Intervenção* (pp.15–44). Sílabo.
- RIUL – Red Internacional de Universidades Lectoras (2016). *Orígenes y Filosofía inspiradora*. Red Internacional de Universidades Lectoras. Disponível em <https://universidadeslectoras.es/que-es-la-red-riul#&panel1-2>.
- Sanchez-Fortun, J. M. (2021) (Ed.). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Tirant Humanidades.
- Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Silveira, P., e Amaral, I. (2018) Jovens e Práticas de acesso e de consumo de notícias nos media sociais. In *Estudos em Comunicação*, 26(1), 261–280.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e Emoções — A Função Hermenêutica dos Afetos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Mármara Ediciones.

- Souza, R., Balça, A., & Pires, M. N. C. (2016). Leitura e formação no Ensino Superior: Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal. In *Desenredo -Revista do programa Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 12(2), 335–352. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6418/4060>.
- Tauveron, C. (Coord.) (2002). *Lire la Litterature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?*. Hatiers Pédagogie.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp.19–37). Routledge.
- Valtin, R. (2016). European declaration of the right to literacy. Disponível via European Literacy Policy Network em [http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/Serv-Prof/Documentacao/Documents/European\\_Declaration\\_of\\_the\\_Right\\_to\\_Literacy2.pdf](http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/Serv-Prof/Documentacao/Documents/European_Declaration_of_the_Right_to_Literacy2.pdf)
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019), Critical Literacy as a Way of Being and Doing. In *Language Arts*, 96(5), 300–311
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. CEPLI/Instituto Politécnico de Castelo Branco.

