

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

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

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO – PERSPETIVAS MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORES

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.

Rua Fernandes Tomás, n.ºs 76-80, 3000-167 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net • editora@almedina.net

REVISÃO

Maria João Fonseca

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Eva Navarro (Universidade de Valladolid)

Graça Seco (ESECS, Politécnico de Leiria)

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

Sara Mónico (CI&DEI, CICS.Nova.IPLeiria, ESECS, Politécnico de Leiria.)

Sofia Silva (ESEC, Instituto Politécnico de Coimbra)

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

IMAGEM DA CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PENTAEDRO, LDA.

DEPÓSITO LEGAL

493420/21

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.º 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

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

Emoções, artes e intervenção: perspetivas multidisciplinares / org. Jenny Sousa... [et al.]

ISBN 978-989-40-0182-9

I – SOUSA, Jenny

CDU 316

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

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

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	11
LINHA-D'ÁGUA. RELATO DE UMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPATIVA COM O GRUPO DE TEATRO TERAPÊUTICO DO CENTRO HOSPITALAR PSIQUIÁTRICO DE LISBOA.....	13
<i>Abel Arez / Manon Marques / Pedro Moreira / Ana Gama / Carlos Garcia António Santos / Susana Gaspar</i>	
SOBRE O INÚTIL OU UMA ALTERNATIVA AOS DIAS NEBULOSOS...	25
<i>Adriana Isabel Marques de Campos</i>	
O PROJETO «A CULTURA TAMBÉM É PARA NÓS» — A FRUIÇÃO CULTURAL DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID) EM CONTEXTO INSTITUCIONAL	39
<i>Catarina Santos / Ana Mendes</i>	
COMPREENDER AS EMOÇÕES NO SEU CONTEXTO, ATITUDES E INTENÇÕES — UM PROJETO DE TEATRO «HOJE HÁ FÁBULAS» PARA CRIANÇAS DO 1.º CICLO	49
<i>M.ª Madalena Leitão / Cristina Pereira / Paula Peres / Helena Francisco</i>	
POESIA-ARTE, INTERVENÇÃO E LUDICIDADE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FINAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
<i>Pedro Balau Custódio</i>	

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA IDADE MAIOR — A DANÇA CRIATIVA COMO PLENA CONSCIÊNCIA DE SI	77
<i>Clara Leão</i>	
«CÁPSULAS DO TEMPO» — A CRIAÇÃO PLÁSTICA ENQUANTO EXPERIÊNCIA SUBJETIVA COM MATERIAIS E OBJETOS	91
<i>Lúcia Grave Magueta</i>	
CLOWNS INTERVENTORES	101
<i>Enne Marx</i>	
A FOTOGRAFIA NA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIAL.....	113
<i>Rosalinda Chaves</i>	
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E TERAPIAS EXPRESSIVAS INTEGRADAS COM UMA AZÁFAMA DE SENTIMENTOS	131
<i>Cláudia Jerónimo / Sílvia Brites</i>	
A ANIMAÇÃO ARTÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM ENVELHECIMENTO MAIS ATIVO E CRIATIVO.....	143
<i>Jenny Sousa</i>	
PARA QUE SERVE? PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM LIVRO ILUSTRADO	155
<i>Madalena Matoso</i>	
PRÁTICA MUSICAL — LUGAR DE ENCONTRO E CONFLUÊNCIA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR.....	169
<i>Sandrina Milhano</i>	
O PAPEL DAS EMOÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA LINGUAGEM NA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES	185
<i>Catarina Mangas</i>	

ÍNDICE

REPRESENTAÇÕES DA DEMÊNCIA NO LIVRO-ÁLBUM CONTEMPORÂNEO: UMA LEITURA DE <i>A AVÓ ADORMECIDA</i> E O <i>AVÔ TEM UMA BORRACHA NA CABEÇA</i>	195
<i>Teresa Mendes / Marta Mergulhão</i>	
AS NARRATIVAS CONSTRUÍDAS PELA IMPRENSA PORTUGUESA, BRASILEIRA E ESPANHOLA SOBRE A GRIPE PNEUMÓNICA DE 1918: O OLHAR MULTIFACETADO DE TRÊS JORNAIS DIÁRIOS...	209
<i>Dina Alves</i>	
ENTRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA CULTURA E O IMPACTO DA CULTURA NA PANDEMIA: NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE O SECTOR CULTURAL EM TEMPOS DE COVID-19	225
<i>Catarina Menezes / Maria José Gamboa</i>	
DAR VOZ ÀS ARTES — EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	241
<i>Maria Manuela Ferreira da Cunha / Sara Vidal Maia</i>	
EDUCAÇÃO EMOCIONAL, VULNERABILIDADE, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.....	253
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura / Geraldine Alves dos Santos</i>	
VER É SABER, SENTIR É CONHECER — UM OLHAR SOBRE ANSIEDADE, MEDO E A DOR	265
<i>Maria João Sousa Santos</i>	
SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN	277
<i>Enelina Mª Gerpe Pérez / Ana Mª Porto Castro</i>	
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	291
<i>Maria Paz López Teulón</i>	

REDES DE COLABORAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS.....	301
<i>Paula Caroline de Oliveira Souza / Itahisa Pérez-Pérez</i>	
<i>Juliana Pedreschi Rodrigues</i>	
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E GESTÃO DO IMPACTO SOCIAL NUMA ENTIDADE DA ECONOMIA SOCIAL DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR	315
<i>Ana João Santos / Maria Antónia Barreto</i>	

NOTA INTRODUTÓRIA

A obra que aqui se apresenta pretende constituir-se num espaço de reflexão e divulgação de práticas sobre pensamento emocional e a sua relação com a arte, com a comunicação e com a saúde e o bem-estar. Partimos da ideia de que o comportamento humano envolve a escolha, consciente ou inconsciente, entre percursos alternativos de ação e que estes processos se desenvolvem através de mecanismos neurofisiológicos, enquadrados por perceções sobre os contextos de decisão, avaliação da situação em que a decisão decorre, o conteúdo de decisão e a antecipação dos seus resultados. Valoriza-se, portanto, uma perspetiva multidisciplinar, que visa potenciar sinergias de matérias científicas ou reflexivas, impulsionando a discussão acerca do pensamento emocional e do seu papel na ação humana e no desenvolvimento de comportamentos promotores de melhor qualidade de vida.

Tendo estas ideias como pano de fundo, foi realizada a Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção, em 2021, que procurou perceber, por um lado, de que forma se percebe a ideia de que as emoções são fundamentais nos processos de decisão, determinando a ação humana; por outro, pensar a importância de equacionar a educação emocional e as artes, dentro de um paradigma transversal a diversas áreas do saber, como potenciadora do desenvolvimento do pensamento emocional e da saúde e bem-estar. O evento decorreu, deste modo, em torno de duas áreas temáticas: a arte e a comunicação como expressão/ação das emoções e seu papel para o desenvolvimento do pensamento emocional e de comportamentos saudáveis; e a educação emocional como uma área transversal a diversos

contextos de aprendizagem e da ação humana. Ou seja, foi o reconhecimento do papel das emoções e das artes na evolução humana, uma das razões pela qual se decidiu refletir, em conjunto, sobre Emoções, Artes e Intervenção.

Se em 2019, data da primeira edição desta conferência, fruto da nossa longa experiência investigativa relacionada com as artes e intervenção, já achávamos que esta temática era de importância significativa, em 2021 achamos que ela se tornou urgente!

A pandemia, que nos surpreendeu, confinou e isolou, trouxe todas as condições para eventuais alterações ao nosso equilíbrio emocional e, por arrasto, à nossa capacidade de aprender e de nos relacionarmos com os outros.

Por essa razão, esperamos que os vários relatos e reflexões aqui apresentados nos inquietem, nos sensibilizem e nos ajudem a transformar a nossa relação com os outros em intervenções mais criativas e, em consequência, mais significativas.

Como sabemos que as experiências de criação artística podem ter um papel muito importante numa pedagogia da relação e na gestão de emoções desejamos, muito sinceramente, que as experiências partilhadas neste livro, apoiado pelo Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), a quem agradecemos, nos ajudem a refletir sobre o sentido urgente das emoções e das artes para uma intervenção criativa com diferentes públicos! E, por essa razão, para a saúde e bem-estar de todos nós!

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

LINHA-D'ÁGUA. RELATO DE UMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPATIVA COM O GRUPO DE TEATRO TERAPÊUTICO DO CENTRO HOSPITALAR PSIQUIÁTRICO DE LISBOA

Abel Arez

IPL / ESELx / CESEM, NOVA FCSH, Portugal

Manon Marques

IPL / ESML, Portugal

Pedro Moreira

IPL / ESELx / Univ. Minho/Univ. Évora/INET-md, Portugal

Ana Gama

IPL / ESELx / CIED, Portugal

Carlos Garcia

IPL / ESML, Portugal

António Santos

IPL / ESML, Portugal

Susana Gaspar

IPL / ESELx / IHA, NOVA FCSH, Portugal

Resumo: Linha-d'Água é o espetáculo teatral comemorativo do cinquentenário do Grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa (GTT),

originalmente desenvolvido no grupo de teatro e com o envolvimento posterior da Licenciatura em Música na Comunidade (MC) do Instituto Politécnico de Lisboa.

O relato dos processos desenvolvidos ao longo deste projeto de carácter multidimensional e interdisciplinar, em ligação com esta comunidade, abarca quatro dimensões centrais: (i) a arte comunitária, desenvolvendo processos de criação comunitária (Matarasso, 2019) com os estudantes, interligados com processos de criação participativa (idem) envolvendo a comunidade; (ii) a intervenção comunitária, afirmando o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento de processos de capacitação das comunidades, nas dimensões artística e social; (iii) a formação de músicos na comunidade, através de uma gestão curricular integrada, potenciando o desenvolvimento de competências centrais para o seu perfil profissional (Arez, 2018); (iv) a investigação científica em MC, envolvendo os alunos da licenciatura.

A recolha de dados seguiu uma metodologia de carácter qualitativo, tendo sido realizadas entrevistas aos técnicos do GTT, grupos focais com estudantes e professores da licenciatura e registo vídeo do processo. A análise realizada evidencia a complexidade das múltiplas dimensões do processo colaborativo e a circulação dos intervenientes entre as diversas esferas de participação nas etapas do fluxo criativo.

Palavras-chave: arte comunitária, arte participativa, música na comunidade, teatro terapêutico.

Introdução

O Grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa¹ (GTT), fundado em 1968 pelo ator, encenador e dramaturgo João Silva, tem como finalidade desenvolver uma atividade de teatro na abordagem à doença mental. Os elencos são constituídos por atores com a experiência da doença mental e, muitas vezes, mobilizam outras pessoas que não têm esta experiência. Exemplo disso é o último projeto, *Linha-d'Água*, criado para comemorar os 50 anos do GTT. A construção do espetáculo teve origem no trabalho desenvolvido pelos técnicos, equipa artística e atores, envolvendo

¹ Antigo Hospital Júlio de Matos.

numa fase posterior alguns professores e estudantes do curso de Licenciatura em Música na Comunidade (MC) do Instituto Politécnico de Lisboa (Escolas Superiores de Educação e de Música). Este trabalho decorreu entre janeiro e maio de 2020, embora a partir de março tenha sido desenvolvido a distância devido à pandemia da COVID-19.

A participação de professores de algumas Unidades Curriculares (UC) e dos alunos da licenciatura, assumiu um carácter multidimensional e interdisciplinar em ligação com esta comunidade, através de processos de criação participativa (Matarasso, 2019) desenvolvidos quer no seio dos grupos de estudantes da licenciatura, quer no trabalho com a comunidade do GTT. O projeto permitiu o aprofundamento do projeto formativo da licenciatura, através de uma gestão curricular integrada, envolvendo trabalho realizado em sete UC, que promoveu oportunidades de desenvolvimento de um conjunto alargado de competências centrais para o perfil profissional destes estudantes (Arez, 2018). Finalmente, a intervenção comunitária desenvolvida contribuiu para a afirmação do papel que as instituições de ensino superior devem desempenhar no desenvolvimento de processos de capacitação das comunidades, através das dimensões artística e social.

Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2005) aos dois encenadores e à Terapeuta Ocupacional do GTT. Também foram realizados dois *focus group* (Silva, Veloso & Keating, 2014), um aos estudantes do curso envolvidos nos processos de criação comunitária e outro aos professores do curso que estiveram mais envolvidos no processo criativo. Durante as sessões com o grupo do GTT foram sendo gravados vídeos, que depois foram analisados. Este processo de recolha de dados foi desenvolvido pelos estudantes do 1.º ano do curso no âmbito da parceria entre as UC de Introdução à Investigação em Música na Comunidade e de Modelos e Processos de Intervenção Comunitária. Embora na fase inicial estivesse planeada a realização de um grupo focal com os atores do GTT, este não chegou a acontecer devido à situação pandémica.

Neste artigo apresentam-se o processo e os resultados obtidos, tendo em conta diversas dimensões que partem da problematização de uma grelha conceptual centrada na arte comunitária/participativa. Neste sentido, procurámos perceber quais os diferentes aspectos envolvidos na implementa-

ção e desenvolvimento de um processo de criação artística comunitária e participativa a partir da perspectiva disciplinar da Música na Comunidade, enriquecida com contributos de outras áreas (Higgins & Willingham, 2017).

1. Música na comunidade e Teatro Terapêutico: Criação e intervenção

A dimensão teórica constitui uma etapa central para refletir acerca de alguns conceitos e abordagens inerentes ao projeto aqui abordado. Destaca-se, deste modo, a relação entre música na comunidade e teatro na comunidade, na articulação com os conceitos de arte comunitária, arte participativa e processos colaborativos.

A música na comunidade, enquanto área disciplinar, apresenta interseções e afinidades com diversas áreas disciplinares e artísticas. As múltiplas possibilidades de definição desta disciplina descrevem as diferentes práticas de intervenção, integrando várias disciplinas artísticas, neste caso complementares à música, de forma a trabalhar com o potencial criativo das comunidades envolvidas a partir dos seus interesses e mundividências (Higgins & Willingham 2017; Higgins 2012; Veblen & Olsson 2002).

Para o presente projeto é fundamental a noção de arte comunitária, definida como «a criação de arte como direito humano, por artistas profissionais e não-profissionais, que cooperam entre iguais, para propósitos e com padrões estabelecidos em conjunto, e cujos processos, produtos e resultados não podem ser conhecidos antecipadamente» (Matarasso, 2019, p. 56). Neste contexto, o aspecto participativo é fundamental, caracterizado por um processo em que os elementos de uma comunidade, englobando profissionais e não profissionais, são envolvidos na criação do objeto artístico e, conseqüentemente, reconhecidos enquanto artistas (idem). A arte participativa parte de algo a que o grupo adere (por exemplo ideias, valores, linguagem artística), moldando a sua energia criativa, em norma liderado por um facilitador que mobiliza as pessoas a participarem em algo que já existe, ao invés de criar algo totalmente novo. Vários autores revelam que a arte participativa permite trabalhar relações humanas significativas, assim como promover a inclusão social, o bem-estar dos participantes e combater a discriminação (Matarasso, 2019).

A colaboração, nas suas múltiplas vertentes, deve ser também destacada, em particular no modo como decorre o processo criativo, com enfoque na partilha, construção do diálogo entre os diferentes intervenientes e na negociação constante. É, por isso, fulcral que a colaboração se baseie na reciprocidade, na participação ativa de todos os envolvidos nas decisões tomadas e no sentido de igualdade (Bolger, 2013). Como sintetiza Bolger na relação com a musicoterapia, «Collaboration is a process, not an outcome. [...] Collaboration is not about getting it right or wrong, and there is no clear point at which it is 'achieved'» (2013, p. 250). A colaboração assumiu, neste projeto uma importância fulcral, pautada por um constante 'vaivém' que permitiu a participação de todos no processo artístico. A conjugação de várias expressões artísticas, neste caso da música com o teatro, é outro ponto fundamental, podendo ser enquadrado no âmbito da «Community Performance», englobando diversas expressões como «applied theatre, new genre public art, community based performance, participatory arts, community dance, theatre for social change, engaged art» (Kuppers, 2007, p. 3).

No campo do teatro na comunidade, como revela Nogueira (2008), partindo de outros autores, como Kershaw (1992) e Erven (2001), existem diferentes perspetivas sobre esta prática, seja por considerar como ponto de partida o tipo de público interveniente e a comunidade (Kershaw, 1992), seja pelo modo como a comunidade parte de histórias ou referentes locais como base do seu trabalho de construção da peça teatral, sob orientação de alguém (Erven 2001).

Segundo Fintan Walsh, o teatro consegue iluminar e estimular a atividade mental e emocional, como meio fundamental para a intervenção terapêutica (2013, p.1) Segundo o mesmo autor, ao colocarmo-nos no lugar do outro, a nossa sensibilidade para esse outro lugar aumenta e, nesse processo, aprendemos também sobre nós próprios. Existe um reconhecimento do potencial do teatro para transformar as vidas de comunidades e indivíduos em todo o mundo. No caso do teatro terapêutico, em particular, apesar de diferentes referências e abordagens, os autores Landy & Montgomery (2012) propõem o seu enquadramento num Teatro de Mudança (*Theater for Change*), que é transformador tanto na sua vertente de desenvolvimento individual, como de desenvolvimento comunitário.

Apesar de existirem vários projetos artísticos interdisciplinares de cariz comunitário, seja a nível nacional ou internacional, são escassas as referências académicas aos benefícios terapêuticos criados pelo teatro e a música e, nomeadamente, música na comunidade, tal como refere Brandalise (2015). A aproximação dos campos conceptuais da Música e do Teatro na comunidade, com a sua componente terapêutica e de criação colaborativa e participativa, requerem, assim, mais estudo e aprofundamento.

2. Processo(s) criativo(s)

O processo criativo teve início com uma leitura conjunta do texto dramático, realizada pelos estudantes e professores em diálogo com os encenadores do espetáculo (um deles autor do texto), para a tomada de decisões acerca da produção musical. Foram discutidas as intenções criativas do GTT e definidos os momentos para os quais deveria ser criada música, assim como elencadas possibilidades estéticas para cada um desses momentos.



Figura 1. Organização do processo criativo

Seguiu-se um ciclo de ‘vaivém criativo’ (ver Fig. 1), partindo das atividades desenvolvidas com a comunidade (e cujos modos discutiremos

adiante). Pretendeu-se, desde esse primeiro momento, envolver os atores do GTT, juntamente com os professores e alunos de MC, em processos colaborativos de criação de ideias musicais, partindo da exploração da voz e do movimento corporal. As ideias musicais resultantes foram, posteriormente, desenvolvidas nas UC de Coro, Prática Instrumental de Conjunto e Acústica e Técnicas de Áudio. O ciclo reiniciou-se com a devolução destes resultados à comunidade, posterior discussão/reformulação e geração de novas ideias musicais.

Imaginem, connosco, este momento de interação: o grupo de MC forma um grande círculo em redor do salão nobre, onde o ensaio do GTT já começou. No centro, um dos atores passa de varrer o chão para dançar com a vassoura. Temos todos os olhos postos nele; sabemos, de antemão, que este é um dos momentos para os quais temos de criar. Ouvimos anteriormente o relato da sua forma peculiar de dançar e debatemos com os encenadores a importância de partir deste gesto para a proposta musical que depois faremos. Talvez por isso haja tantos olhares suspensos deste movimento. Tiram-se notas: gravar som da vassoura. Sente-se o movimento e a respiração. Sem um som, já estamos todos a criar em conjunto.

Momentos como este formaram a base do trabalho desenvolvido nos encontros dos dois grupos. O seu sucesso dependeu fortemente do estabelecimento inicial de uma relação de confiança, fundamental para o encontro humano e artístico e propiciadora do bem-estar e envolvimento de todos (Moser & McKay, 2005), num cenário de interseção de dois contextos (educativo e terapêutico) até então desconhecidos um do outro. Trata-se, desde logo, da promoção de uma «hospitalidade incondicional» (Derrida, 2000; Higgins, 2007), de um ambiente seguro, de respeito, com espaço para a escuta, partilha e diálogo (humano e artístico), aceitando cada participante sem reservas. As sessões no GTT principiavam em círculo, símbolo arquetípico desse «*uncondicional embrace*» (Higgins, 2007), o que favoreceu a «(...) interação natural que se foi gerando entre os membros do GTT e o pessoal de música na comunidade» (FGPICM). As dinâmicas iniciais, como disponibilização corporal, jogos rítmicos, exercícios coletivos de respiração e movimento, atividades de imitação em que todos lideravam, exercícios colaborativos de improvisação e danças deram o mote para o estabelecimento das primeiras relações e vivências artísticas em grupo.

Partimos de dinâmicas que envolviam o grande grupo e desaguámos noutras que implicaram um contacto mais próximo entre os participantes, como a dança *Chapelloise*², que favoreceu a cumplicidade entre os movimentos e a proximidade afetiva dos pares que se encontravam. A disposição coletiva assim gerada no seio do grupo favoreceu a diminuição dos receios dos participantes, gerando o ambiente de segurança emocional fulcral para a criação.

De facto, os participantes referem-se a estes momentos como aquilo que Csikszentmihalyi (2002) denominou de «experiência ótima»: «estávamos lá naquela sala tipo há horas, mas estava tudo a correr tão bem e estava a fluir tanto que eu nem me importava, nem me importei de não almoçar » (FGPICS).

Nestas circunstâncias, a atividade criativa transforma-se no meio para a experiência intersubjetiva, e fornece o espaço para a negociação de novas identidades e formas de participação (Faircloth, 2012). «A música é, assim, não só mediadora das relações sociais e fator de identidade grupal, como veículo de afirmação e construção da identidade individual» (Arez, 2018). Permite a (re)construção pessoal e coletiva e, por isso, a formação de uma nova comunidade.

Para as duas comunidades que aqui se encontraram inicialmente, uma (MC) com a tarefa de organizar um processo criativo para a outra (GTT), essa diferenciação esbateu-se a cada encontro. Cada vez mais os processos criativos (mesmo quando desenvolvidos apenas pelo grupo de MC) foram sendo sentidos como de todos, a partir dessa intersubjetividade que nunca mais esteve ausente.

A cada regresso ao trabalho desenvolvido em sala de aula corresponderam novas fases de reflexão acerca das experiências partilhadas durante os ensaios. Os estudantes foram convidados a propor e debater soluções criativas, num processo horizontal, tripartido entre as UC envolvidas, em que todos partilhavam da mesma responsabilidade no processo. Matarasso (2019) define esta horizontalidade como a principal característica distintiva da arte comunitária, diferenciando-a da arte participativa em que um (conjunto de) artista(s) cria a partir da interação com os participantes. Poder-se-ia

² Dança social de roda, em pares, cuja sequência inclui a troca sucessiva de parceiro, provocando a interação entre todos os participantes.

então argumentar que o «vaivém criativo» a que nos referimos no início é, também, um vaivém entre estas duas modalidades de criação.

Se no contacto com o GTT importou sempre desenhar interações capazes de gerar ideias musicais assumidas por todos, o transporte dessas ideias para o processo criativo comunitário dependeu fortemente da empatia gerada nessas sessões. Quando o grupo de MC olhava atentamente para o ator que dançava com a vassoura, fazia-o com consciência do seu papel na ligação dos dois processos.

As propostas então criadas e posteriormente partilhadas com o GTT resultaram do cruzamento destas ideias iniciais com a mobilização de conhecimentos musicais que permitiram desenhar propostas estéticas adequadas quer ao público quer à obra de arte.

Tomemos como exemplo a cena da tempestade. O texto, como o resto da peça, é uma metáfora das vivências interiores de pessoas com experiência de doença psiquiátrica. A tempestade no mar como metáfora da tempestade interior. Foi pedido ao grupo (MC + GTT) que nomeasse os sentimentos que essa cena lhes invocava. A riqueza e a diversidade das partilhas deram o mote para a proposta lançada: embarcamos juntos na vivência exterior desses sentimentos, deixando o corpo e a voz manifestar-se livremente. O balanço coletivo, suave no início, deu azo a vocalizações ligeiras e esparsas que evocavam a brisa e a ondulação suave, mas rapidamente o mar à nossa volta se tornou revoltado, gerando uma amálgama de corpos em desequilíbrio, cujas vozes em angústia ressoavam criando texturas densas de *clusters* vocais. A géstica do animador potenciou essa exploração, propiciando variações de textura, altura e dinâmica, em diálogo com o grupo instrumental que, entretanto, se juntara e interagiu com a cena, o que permitiu representar a latitude de sentimentos e emoções que constituíram essa viagem metafórica.

A entrega e aceitação do grupo mostram a adequação do processo e dos resultados obtidos:

Eu vivi aqui assim uma autêntica viagem de barco, com tempestades, calma e senti-me muito mais integrado no papel em que estou do que estava anteriormente, já estou mais dentro do Ardósia [nome do barco no qual se desenrola a ação] (GTT).

3. Notas finais

Os processos desenvolvidos, pela sua natureza colaborativa (entre GTT e ESELx/ESML), contribuem para a reflexão acerca da intervenção de docentes e alunos, no desenvolvimento de processos de criação com as comunidades, em particular no que à arte participativa e intervenção comunitária diz respeito (Moreira & Gama, 2020).

A interseção com o teatro foi geradora de múltiplos olhares, enriquecendo os processos de criação artística comunitária e participativa, desenvolvidos a partir da perspetiva disciplinar da Música na Comunidade (Higgins & Willingham, 2017) permitindo, assim, o aprofundamento do olhar sobre o objeto artístico.

A análise realizada permite-nos identificar as diferentes etapas do fluxo criativo e torna clara a complexidade das múltiplas dimensões colaborativas do processo. Acerca disto, Barreto Xavier (2015), lembra-nos que:

(...) não há univocidade no exercício artístico, nem do lado de quem cria, nem do lado de quem recebe a criação. A correlação arte-comunidade, todavia, vai muito para lá de um simples canal com um emissor e um recetor. Estamos no domínio da interação, do risco, da entrega, do crescimento mútuo. (p. 3)

Aos participantes é possível a circulação entre várias esferas de participação (Lacy, 1995), assumindo em cada momento os papéis que lhes correspondem no contínuo entre criador e recetor da obra. Neste sentido, cada um dos três grupos olhou para o processo criativo a partir de uma base comum, embora marcados pelas diferenças de perspetiva e posicionamento no processo. A assunção desta possibilidade de circulação entre esferas como potencialidade do projeto criou condições para a organização de um «vaivém criativo» assente numa perspetiva mais horizontal das relações entre intervenientes no processo criativo, por oposição a modelos assentes em papéis rigidamente definidos.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- 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).
- Barreto Xavier, J. (2015). Nota de Abertura. in Cruz, Hugo (coord.). (2015). *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro comunitario: resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolger, L. (2013). *Understanding and articulating the process and meaning of collaboration in participatory music projects with marginalised young people and their supporting communities*. PhD thesis, Melbourne Conservatorium of Music, VCA & MCM, The University of Melbourne.
- Brandalise, A. (2015). *Music Therapy and Theatre: A Community Music Therapy Socio-Cultural Proposal for the Inclusion of Persons with Autism Spectrum Disorders*. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v1i1.733>
- Cohen-Cruz, J. (2005). *Local Acts: community-based performance in the United States*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir — A Psicologia da Experiência ótima — Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. (trad. Marta Amado). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Derrida, J. (2000). *Of hospitality*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Erven, E. V. (2001). *Community Theatre: Global Perspectives*. London: Routledge
- Faircloth, B. S. (2012). “Wearing a mask” vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), pp. 186–194. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.12.003
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: the community in Community Music. *Music Education Research*, 9(2), pp. 281-292. DOI: 10.1080/14613800701384441
- Higgins, L. (2012). *Community music: In Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in Community Music*. London: Routledge.
- Kershaw, B. (1992). *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*. London: Routledge.
- Kuppers, P. (2007). *Community Performance: An Introduction*. London: Routledge
- Lacy, S. (1995). Debated Territory: Toward a Critical Language for Public Art. In Lacy, S. (ed.). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press.
- Landy, R. J. & Montgomery, D. (2012). *Theatre for Change. Education, Social Action and Therapy*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, P., & Gama, A. (2020). Música na Comunidade e Intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da licenciatura em música na comunidade da ESELx/ESML em contexto de estágio (2015-2017). *European Review of Artistic Studies*. Vol 11 (3): pp. 67-82.
- Moser, P., & Mackay, G. (Eds). (2005) *Community Music: a handbook*. Lyme Regis: Russell House Publishing Ltd.
- Nogueira, M. P. (2008). *A Opção pelo Teatro em Comunidades: alternativas de Pesquisa*. Urdimento — Revista de Estudos em Artes Cênicas, 1(10), pp. 127-136.
- Silva, I.S., Veloso, A.L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação, 26, pp. 175-190.
- Veblen, K.K., & Olsson, B. (2002). *Community music: Towards an international perspective* In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. pp. 730-753. New York: Oxford University Press.
- Walsh, F. (2013). *Theatre & Therapy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SOBRE O INÚTIL OU UMA ALTERNATIVA AOS DIAS NEBULOSOS

Adriana Isabel Marques de Campos

Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra¹

Resumo: Após o aclamado sucesso da **Loja [temporária] de vender poetas** que, na baixa da cidade de Coimbra, cativou transeuntes a comprar poetas por medida, o Projecto Estúdio — um dos grupos de teatro da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, decidiu alargar o seu plano de investimento *inutilista*.

Por isso, em 2019, expandiu o seu ramo de negócio e inaugurou a **Loja [ambulante] de vender FI**, ou seja, uma cómoda em miniatura e uma cadeira que parece convocar quem passa: FIQUE.

Com a ajuda dos conceituados espeFIalistas, os consumidores FIngem acreditar na história que lhes é contada e experimentam um elixir invisível. Não tardam a comprovar a sua eficácia: à primeira gota, a cómoda parece transformar-se numa cidade, num palco, num laboratório, num pedaço de mar, ... Ao abrir cada gaveta ouvem-se espantos, comentários descomprometidos e histórias inesperadas.

Se na primeira loja, inspirada na obra **Vamos comprar um poeta** de Afonso Cruz, o Projecto Estúdio leva ao limite a possibilidade de colocar a poesia no topo da pirâmide das nossas necessidades e dá forma real à ideia apontada pelo livro, na **Loja [ambulante] de vender FI** constrói um novo espaço comercial que tenta perceber se FIngir ou fazer de conta podem ser a substância da nossa vida!

¹ Versão alargada do resumo publicado em [*Sobre o inútil ou uma alternativa aos dias nebulosos*].

Em pleno confinamento, o negócio adaptou-se às contingências de mercado e apresentou o **KIT PORTÁTIL FI** para, em caso de emergência, espreitar a curiosidade, trazer à tona perguntas inquietas e, nalguns casos, lembrar-nos o teatro!

Em curso está uma terceira iniciativa que aposta no crescimento do ramo de atividade e cativa potenciais consumidores a descobrir o reconhecido polo incubador de ideias: a Quinta da Conraria, em Coimbra. Ainda que o mercado local tenha sido uma prioridade nos últimos anos, a experiência de criar uma *startup* no meio de um campo verde parece ser a alternativa perfeita aos dias nebulosos! No **BAZAR** terá o enquadramento de que precisamos para dar fôlego ao «e se...» nas nossas vidas. Ao dispor haverá um conjunto infundável de poetas por medida, elixires fantásticos, histórias enlatadas, ilustrações enfrascadas e um conjunto de propostas *take away* que vale a pena experimentar. Na vida quotidiana, «se» é uma ficção; no **BAZAR**, «se» é uma experiência!

Dar forma a estes investimentos e a este artigo em particular, abre a hipótese de ver chancelado, ao mesmo tempo, um esforço e uma ideia, presenteando-nos pelo primeiro, valorizando-nos pelo segundo e sublinhando a certeza de que a arte não é um luxo para privilegiados, mas que o faz de conta é uma necessidade de todos e de todos os dias.

Palavras-chave: inútil, poesia, arte, deficiência.

Poderia o Projecto Estúdio estar a fazer muitas outras coisas mais úteis, neste momento: a fazer terapia, a organizar por cores, planos de desenvolvimento individual, a mudar o mobiliário das salas do centro de atividades ocupacionais, a fazer reuniões com técnicos e especialistas conceituados, a monitorizar o serviço de transporte pelo número de curvas, a assinar atas de longas reuniões com carimbos fluorescentes, a enviar tabelas *excel* para um qualquer ministério supra importante, a escrever um estudo científico sobre a importância das aprendizagens na correlação interdisciplinar da prática, a implementar processos de aprendizagem ultra específicos, mas aquele grupo de teatro não investe em nenhuma dessas coisas, nem tão pouco se tem dedicado a elas nos últimos anos.

Aquele grupo de teatro da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC), talvez por não encontrar lugar na compulsão pelo útil, na ânsia

pelos resultados ou na corrida ao proveito, percebe que nem só o que tem cotação na bolsa se mostra necessário à nossa sobrevivência.

Onde ficaria o mar numa cotação? «Como é que o mar tão grande cabe numa janela tão pequena?» (Cruz, Afonso, 2016, p. 45).

Afonso Cruz (2016) escreve este verso com caneta de feltro preta numa das paredes do livro **Vamos comprar um poeta**. Subversivamente, ou seja, de modo «equivalente à agressividade dos cães» (Cruz, Afonso, 2016, p. 17), esconde para além deste verso muitos outros entre as páginas desse livro singelo.

«Gostava de ter um poeta. Podemos comprar um?» (Cruz, Afonso, 2016, p. 14). Esta pergunta muda o rumo de uma família que, rodeada de crescimento e prosperidade, estudos que justificam as ações individuais, objetos vantajosos e decisões úteis, se vê obrigada a interromper um jantar comum e a repensar a hipótese de adquirir um poeta para ter em casa. Convictos de que este investimento os ajudaria a «combater o *stress*, a baixar o colesterol mau, o que os torna[ria] cidadãos e profissionais mais produtivos, concentrados e eficazes» (Cruz, Afonso, 2016, p. 32), o pai, a mãe, a filha e o filho aceitam selar essa transação, longe de imaginar que a única coisa que o poeta traria às suas vidas seria a metáfora.

O (pequeno) poeta é instalado debaixo das escadas, em três metros quadrados, onde cabe um divã e uma pequena mesa. À medida que o tempo passa, o que pareciam Algarviadas tornam-se palavras traduzíveis, o que era um verso a sujar uma parede transforma-se numa janela com vista para o mar e os acinzentados programas de televisão são substituídos por conversas com livros. «Ele falava com os livros como se fossem amigos» (Cruz, Afonso, 2016, p. 52).

(Como é bonita esta frase!)

Inspirado por estas transações compulsivas de beleza, em 2018, o Projecto Estúdio decide ir para um espaço real de consumo e provocar consumidores e transeuntes a negociar a metáfora. Não escreve versos com canetas de feltro pretas nas paredes mas socorre-se de uns quantos jogos-desafios para escrever poesia na vida das pessoas que passam.

Em breves instantes (o mesmo que gastariam para consumir qualquer compra), os consumidores são convidados a entrar na **Loja [temporária] de vender poetas**, na baixa da cidade de Coimbra e são incitados a suspender

o seu tempo, a escutar um verso, inventar um poeta e imaginar um poema a partir de três desenhos singelos!

«Estão em todo o lado, os poemas, e a maior parte das vezes até preferem esconder-se nos objetos mais singelos» (Cruz, Afonso, 2016, p. 40).

(Como é bonita esta frase!)

(Figura 1)

Não se consegue fazer uma avaliação profunda sobre o impacto desta experiência na vida dos compradores nem se pode concluir que ela os pode salvar, mas resta a possibilidade de se terem tornado verdadeiros «inutilistas» (Cruz, Afonso, 2016, p. 67), uma acusação inventada por Afonso Cruz para se referir às pessoas que pensam em coisas só pela sua beleza e não querem saber do «seu valor monetário ou instrumental» (Cruz, Afonso, 2016, p. 66).

Porém, ao longo deste extraordinário investimento, compreende-se que «precisamos do inútil do mesmo modo que precisamos das funções vitais essenciais para viver. A poesia [...], a necessidade de imaginar, de criar, é tão fundamental como a necessidade de respirar» (Ordine, Nuccio, 2016, p. 18). Não interessa pesar ou medir com instrumentos afinados o que não produz resultados imediatos. Em cada negócio poético reivindica-se a importância vital de valores consagrados na pirâmide das necessidades e curiosamente incluídos há muito na Constituição da República Portuguesa: nomeadamente, o da fruição e o da criação, essenciais à liberdade.

Em 2019, o sucesso da primeira loja deu lugar a um segundo investimento ainda menos útil. Se à palavra escrita e ao livro ainda se confere alguma utilidade e por isso se lhe vê proveito, à efémera palavra dita numa caixa preta não se vê qualquer necessidade! O Projecto Estúdio, composto por clientes das respostas sociais Centro de Atividades Ocupacionais e Centro de Atendimento, Acompanhamento e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência e Incapacidade, decidido a lutar por uma empreitada de beleza, replica a ideia original e propõe criar um novo espaço comercial: a **Loja [ambulante] de vender FI**. A loja estática dá lugar a um negócio portátil que, em vez de aguardar pela chegada de clientes, se coloca no meio deles, em plena rua, para interromper propositadamente a sua rotina.

Este negócio não passa despercebido a quem com ele se cruza na rua e se vê atraído por uma cómoda em miniatura com a inscrição FI e pela ordem cravada na cadeira FIQUE. (Figura 2)

As palavras escritas a caneta de feltro preta, em clara homenagem ao verso escrito na parede pelo poeta, foram minuciosamente selecionadas.

FI é o princípio de muitas outras palavras como financiar, ficar, fingir. A primeira palavra contextualiza a proposta como um rentável negócio, apesar do investimento ser da ordem do ficcional e impelir a pessoa a interromper a sua vida e a escutar uma história. A segunda é uma palavra que coloca o consumidor no presente e o convida a permanecer, por momentos, numa realidade paralela, sem que o saiba de imediato. Já fingir ou fazer de conta são exercícios associados à infância que remetem para a ideia de jogo, de fingimento e de criação teatral.

A abreviatura FI resume, por isso, todos aqueles verbos — financiar, ficar, fingir — e dá nome a um elixir que existe desde o princípio dos tempos, cuja receita chega milagrosamente até aos dias de hoje, instigada pela nossa vontade inata de contar.

A cómoda FI e a cadeira FIQUE estão dimensionadas à altura de uma criança e para serem apreciadas é necessário um esforço acrescido: o de FICAR, o de voltar à infância para acreditar que de dentro das gavetas de uma cómoda, no meio da Rua Ferreira Borges, em Coimbra, possa sair um álbum de fotografias e um laboratório fictício onde está guardada a aclamada poção mágica que todos experimentam, tomam ou colocam como perfume. O inebriante antídoto é o impulso para a abertura da última gaveta que, com um palco minúsculo de luzes suspensas, é capaz de transformar cada consumidor num narrador de histórias à sua medida.

Os títulos «inutilistas» (Cruz, Afonso, 2016, p. 67) atribuídos na primeira loja são substituídos por condecorações inuFIlistas, num apelo à beleza e, sobretudo, ao faz de conta.

Vocês não percebem que estou a acumular cultura?

Para quê?

Para montes de coisas.

Montes? Isso é uma quantidade? Gasta um bocadinho connosco para demonstrar o valor da transacção.

Irritei-me e respondi, muito agressiva:

A cultura não se gasta. Quando mais se usa, mais se tem. (Cruz, Afonso, 2016, p. 67)

(Figura 3 e Figura 4)

Nenhum cliente, nenhum transeunte se perguntou no imediato para que servia tudo aquilo. Motivado pela curiosidade, atraído pela estranheza da situação, consente sentar-se e sorri quase sempre, até perceber que não chegará a absolutamente lugar algum: a transação era *só* uma história, começada pelos espeFIalistas e terminada pelo espectador.

Depois de provado o milagroso e invisível FI, aquele palco do tamanho de uma gaveta chega a ser uma cidade inventada, um bocado de mar, uma princesa perdida, um extraterrestre estranho, uma floresta infinita, ...

(Como são bonitas estas frases!)

É possível que o efeito de FI se tenha prolongado ao longo do(s) dia(s) e tal como com o verso suspenso na parede, espeFIalistas e consumidores tenham continuado atentos à beleza nos objetos mais singelos.

Contudo, chegam as terríveis notícias: «a conjuntura externa não era favorável» (Cruz, Afonso, 2016, p. 29) e o investimento estava a «perder cotação de mercado» (Cruz, Afonso, 2016, p. 29) por causa da pandemia. Em março de 2020, a **Loja [ambulante] de Fi** vê a sua atividade suspensa e não pode, sem registo legal atribuído pela Autoridade Tributária, continuar a *promover* «alongamentos com a imaginação» (Cruz, Afonso, 2016, p. 65) no meio da rua. Nessa altura, investidores, sócios e espeFIalistas de todo o mundo reúnem-se para que seja possível continuar a «aquecer as articulações e os músculos da fantasia» (Cruz, Afonso, 2016, p. 65) em teletrabalho. Assim, reorganiza-se o investimento e faz-se a aposta extraordinária no **KIT PORTÁTIL FI**, um *kit* capaz de espevitar a curiosidade, trazer à tona perguntas irrequietas e nalguns casos, lembrar-nos o teatro! (Figura 5)

Continua-se sem a certeza que este *kit* possa ter salvo alguém, mas talvez possa ter abrigado os dias de uma quarentena prolongada, lançando desafios semanais para compor um estojo personalizado de FI sem sair de casa ou assegurando a toma diária de Fi através de uma história contada pelo telefone. Acredita-se que, durante dez semanas, todos possam ter encontrado o mar (tão grande!), algures em sua casa.

De regresso ao trabalho presencial é necessário interromper o processo criativo e adicionar novas premissas: uma pandemia, novas equipas de trabalho, uma criação em paralelo e o Projecto Estúdio diluído por novos departamentos. Nessa altura, são feitas várias análises de mercado, cálculos de cenários possíveis e uma avaliação da conjuntura local.

É certo que o treino intensivo sobre atividades supérfluas acaba por revelar-se «um estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia» (Ordine, Nuccio, 2016, p. 18) e graças a ele o Projecto Estúdio é chamado a supervisionar a prática de dois novos grupos, agora convocados a integrar os planos de trabalho. Os elementos do Projecto Estúdio transformam-se em consultores do futuro negócio e decidem suspender todos os investimentos a título temporário. Os grupos de trabalho iniciam nas suas salas um treino sobre a transfiguração do universo e sobre a limpeza de espelhos embaciados (Cruz, Afonso, 2016, p. 87).

Ao longo dos meses seguintes, do mesmo modo que em casa se tinha feito, a Quinta da Conraria, unidade da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra que oferece a atividade de expressão dramática, foi transformada no local exclusivo de trabalho e num espaço singular de beleza. Todos os novos inscritos nesta atividade, com a *consultadoria* dos anteriores membros do Projecto Estúdio, foram convidados a redescobrir a quinta onde há percursos compridos e percursos estreitos, sítios misteriosos e lugares poéticos, veredas e atalhos, há itinerários muito bem traçados e outros sem trilho algum... A partir desta premissa e de passeios regulares pela quinta, descobre-se um percurso sem destino, onde os caminhos se desenrolam em forma de história só para desenferrujar as ideias. Inventam-se uma excursão para curiosos que pode ser feita a pé ou de cadeiras de rodas, mais rápido ou mais lento, de andarilho ou de braço dado, e que é guiada pela inquilina predileta dos grupos: a imaginação.

Esta inquilina que habita o sótão dos nossos corpos (Montero, Rosa, 2017, 23), obriga-nos a passar pelo *e se*, porteiro de qualquer realidade paralela. É esse mundo paralelo que nos ajuda «a sair da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida insípida, uma não-vida, numa vida fluida e dinâmica, orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às coisas *humanas*» (Ordine, Nuccio, 2016, p. 18).

Movidos pela curiosidade, apresentam-se caminhos possíveis **FORA DE MIM**, integrado no projeto financiado pelo Instituto Nacional de Reabilitação, **Museu de Nós** e cativando outros a fazê-los connosco, a pretexto de uma história.

Mas pode uma história salvar-nos da asfixia?

Pode uma história transformar a nossa vida?

Pode uma história orientar a curiosidade?

Ainda que a resposta a estas perguntas não seja imediata, o Projecto Estúdio e todos aqueles que a ele se juntaram, têm a certeza que todas as histórias inventadas são sempre formas de «desembaciar a vida, como o poeta dizia que tínhamos de fazer, passar a mão pela realidade até vermos um sorriso» (Cruz, Afonso, 2016, p. 87). Bem sabemos que é um trabalho árduo, que «há demasiado vapor a tornar a vida pouco nítida, desfocada» (Cruz, Afonso, 2016, p. 87) mas decidimos insistir.

Desde janeiro de 2021 continuamos a acreditar que uma história pode salvar-nos do embaciado da vida (Cruz, Afonso, 2016, p. 87) e, por isso, decidimos colocar a curiosidade em primeiro plano, convocar de novo a louca que habita o sótão dos nossos corpos (Montero, Rosa, 2017, 23) e propor, a longo prazo, o arranque de um ambicioso projeto: **BAZAR**, uma alternativa aos dias nebulosos. (Figura 6)

BAZAR é um novo conceito de negócio que reúne todas as conquistas dos projetos anteriores, mobilizando toda a instituição para ganhar forma. Vale-se da poética da primeira atividade, da mobilidade da segunda e da abertura à comunidade da terceira. No **BAZAR** que ainda não o é, todas as transações com dinheiro são proibidas e o tempo é a única moeda de troca. O propósito é dar inutilidade ao tempo e ser uma solicitação para nos perdermos por versos, por histórias impossíveis, desafios, pelo jogo e pelos sentidos.

Ainda que neste momento estejamos a desenvolver estudos preliminares para o investimento neste sector, é suposto que este novo espaço possa ser uma grande revelação. Para este trabalho prévio estão convocadas três equipas: os dois novos grupos de trabalho que integram a atividade de expressão dramática, os consultores do Projecto Estúdio cujo contacto se mantém em permanência e as famílias de todos estes *professionais*. Determinam as estatísticas que, com os novos grupos de trabalho, se continuem a experimentar versos, a descobrir histórias e jogos; aos consultores é entregue a pasta das decisões que, pela sua experiência, podem ser mais ajustadas a este mundo mercantilista; aos familiares compete responder a desafios por mensagem de telemóvel, para que se envolvam e sejam, talvez, cobaias de testes alargados sobre a prática artística.

Ao contrário das propostas anteriores, o **BAZAR** será colocado no meio de um parque na Quinta da Conraria. Diz Afonso Cruz que é no parque que

se encontram poetas, «dentro e fora de nós» (Cruz, Afonso, 2016, p. 86). Em homenagem a essa hipótese, tencionamos colocar uma carrinha desabitada no meio de um parque e através de uma extraordinária campanha de coisa nenhuma procuramos cativar possíveis «inutilistas» (Cruz, Afonso, 2016, p. 67).

Pensamos um novo espaço comercial discreto que se confunda com a natureza e que apenas um altifalante e um verso escrito a caneta de feltro preta sejam instigadores da curiosidade e atraiam consumidores de boas fantasias.

Por fora, é possível que se assemelhe a uma carrinha, a uma *roulotte* de faturas, a uma esplanada ou a qualquer outro local ao ar livre que lembre festa! É bem possível que seja completamente cor de ferrugem para se esconder do verde dos campos e se perder no castanho da terra e do tronco das árvores. Fechada e de janelas corridas não é possível adivinhar o interior, mas buracos e passagens secretas colocadas propositadamente para o efeito permitem satisfazer as inquietações dos mais curiosos. É possível que tenha uma bandeira e provável que, suspenso, haja um jardim para plantar conceitos semeados.

Por dentro, talvez fique mais amplo e mais claro para que sobressaiam poetas por medida, elixires milagrosos e mapas de viagem. Pode haver uma rampa e degraus para entrar. Pode haver almofadas ou bancos para sentar. Pode haver chá no inverno e limonada no verão. Pode haver biscoitos em qualquer estação.

Como um espaço não se vale a si próprio porque nada acontece no vazio, o grande investimento é saber como pode ser ocupado no futuro. Ainda que não haja respostas definitivas por esta altura, estão certamente incluídos na lista de um futuro poético próximo: um rádio de versos livres, uma máquina de dias felizes, cadernos com ideias, chávenas de esperança, arte enlatada, gestos em frasco e uma oferta *take away*.

Não é possível saber se estes desafios podem, algum dia, servir de estudo na área financeira mas estamos certos de que...

«Salvamos tudo com a beleza» (Cruz, Afonso, 2016, p. 87).

(Figura 7)

Referências bibliográficas

Cruz, Afonso (2016). *Vamos comprar um poeta*. Alfragide: Editorial Caminho, SA.
Montero, Rosa (2017) *A louca da casa*. Porto: Livros do Brasil/Porto Editora.
Ordine, Nuccio (2016). *A utilidade do inútil — manifesto*. Faktoria K de Livros.

Figura 1. Loja [temporária] de vender poetas. **Fonte:** Projecto Estúdio



Figura 2. Loja [ambulante] de vender FI. **Fonte:** Projecto Estúdio



Figura 3. Loja [ambulante] de vender FI. Álbum sobre a história do elixir FI. *Fonte:* Projecto Estúdio



Figura 4. Loja [ambulante] de vender FI. Cada consumir depois de FI inventa uma história à sua medida. *Fonte:* Projecto Estúdio



Figura 5. *Kit portátil FI.* **Fonte:** Projecto Estúdio



Figura 6. Logotipo em construção para o novo empreendido: BAZAR.

Fonte: Projecto Estúdio



Figura 7. Espetáculo *Vamos comprar um poeta*, a partir do livro homónimo de Afonso Cruz. **Fonte:** Carlos Gomes



O PROJETO «A CULTURA TAMBÉM É PARA NÓS» — A FRUIÇÃO CULTURAL DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID) EM CONTEXTO INSTITUCIONAL

Catarina Santos e Ana Mendes

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão
Deficiente Mental (APPACDM) de Coimbra

Resumo: No contexto atual, apesar dos progressos no domínio da inclusão, as pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) continuam a deparar-se com barreiras no acesso pleno aos espaços culturais, bem como no envolvimento na vida em sociedade.

No sentido de promover a participação de pessoas com DID nos espaços culturais da comunidade, foi criado, no Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI) de São Silvestre da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Coimbra, o projeto «A Cultura também é para Nós». No âmbito deste projeto, mediado por duas terapeutas (da fala e ocupacional), têm vindo a ser implementadas dinâmicas e utilizados recursos que atendem às especificidades das pessoas com DID, transformando não só as suas vivências em contexto cultural, mas também a perspetiva dos profissionais dos espaços culturais sobre este público e o seu atendimento.

Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; espaços culturais; fruição.

1. A cultura e a fruição cultural

A cultura é um meio privilegiado de comunicação, produzido para possibilitar que tanto o artista como o público criem um significado, de forma livre (ANACPD, 2016; Silva, 2010). Para que tal ocorra é necessário que o público disponha dos meios que lhe permitam expressar as suas potencialidades (Silva, 2010).

Por sua vez, a fruição corresponde à forma particular como cada pessoa interpreta um objeto, mediante a sua percepção sensorial e emocional, e é variável de acordo com as vivências das pessoas, dando, por isso, origem a diferentes significados (Bordieu, s.d., citado por Moutinho, 2001).

A partir desta informação percebemos que cada experiência individual, num determinado contexto cultural, deve ser considerada de uma forma única e irrepetível, consoante as vivências anteriores da pessoa, as suas capacidades para se relacionar com o meio e o momento da vida em que se encontra (Mineiro, 2017).

A participação numa visita cultural permite a cada pessoa desenvolver processos de interpretação de si mesma, das outras pessoas e da vida em sociedade, contribuindo para que ocorra uma redefinição do seu lugar relativamente às dimensões mencionadas (Leyton, 2018).

Para que a experiência se torne significativa, é fundamental que os espaços culturais estabeleçam formas de fruição que possibilitem uma identificação dos visitantes com eles (Cohen *et al.*, 2012). Por outro lado, é essencial que o património cultural seja disponibilizado de modo que cada pessoa que o visita possa desfrutar dele confortavelmente, integrando novas experiências e conhecimentos nas suas vivências anteriores e desencadeando a vontade de regressar para novas vivências (Mineiro, 2017).

Cada pessoa traz dentro de si um conjunto de expectativas relativamente ao espaço que vai visitar, designadamente no que diz respeito à forma como vai poder interagir com as suas diferentes componentes. Nesse sentido, é necessário implementar um ambiente atento a diferentes formas de percepção sensorial, uma vez que é por meio dos sentidos que as pessoas vão desenvolver sentimentos de apropriação e de pertença (Santos, 2011).

A partir destas ideias gerais sobre a cultura e a fruição cultural, serão apresentadas, no capítulo que se segue, algumas considerações sobre esta temática relativamente ao público com DID.

2. A acessibilidade e a fruição cultural de pessoas com DID

O conceito de acessibilidade está relacionado com a capacidade de a pessoa participar nos diferentes domínios da vida em sociedade (Mineiro, 2017) e pretende fundamentalmente construir a realidade em que as pessoas querem viver, mais do que facilitar simplesmente o acesso ao que já existe (Leyton, 2016; Leyton, 2018). A promoção da acessibilidade corresponde a uma condição fundamental para que as pessoas possam exercer os seus direitos de cidadania e, assim, assegurar a sua participação nos diferentes contextos da sociedade (SNRIPD, 2006). Relacionado com esta definição está o conceito de inclusão social, que corresponde ao reconhecimento de alguém enquanto pessoa, de forma plena, e à criação de oportunidades para estabelecer relação com outras pessoas, desenvolvendo, a partir daí, um sentimento de pertença (Cobigo *et al.*, 2016).

No seguimento desta ideia, compreendemos que, no centro da edificação de respostas que visem a melhoria da acessibilidade, se encontra o entendimento de que todas as pessoas, independentemente dos seus perfis, têm o direito a aceder com equidade aos diferentes contextos da sociedade. Por conseguinte, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de se tornar cidadãs mais ativas, mediante a participação em experiências em que possam apreciar os objetos culturais e adquirir conhecimento a partir daí (Salasar, 2019).

Analisando mais especificamente a realidade das pessoas com DID, sabemos que elas constituem o grupo da sociedade que continua a deparar-se com mais barreiras no acesso a uma vida plena (Cuadrado & Leal, 2013; Department of Health, 2001). Neste grupo subsiste um número muito elevado de pessoas que revelam dificuldades na tomada de decisão, na expressão de opiniões e na defesa dos seus direitos (Cuadrado & Leal, 2013).

Quando se aborda a temática da inclusão social no caso das pessoas com DID, o ponto central está relacionado com o desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade (Cuadrado & Leal, 2013). Este aspecto diz respeito não só ao facto de a pessoa estar presente nesse contexto, mas fundamentalmente ao estabelecimento de relações sociais significativas e à participação efetiva nas atividades que lá acontecem (Wilson *et al.*, 2017).

Por outro lado, as pessoas com DID continuam a ter menos oportunidades de participação nos contextos culturais, em comparação com a população em geral (Badia *et al.*, 2013; Department of Health, 2001). Como principais causas para esta menor participação encontramos os custos das atividades, a falta de companhia e o facto de nem sempre existir um bom acolhimento da parte dos espaços culturais (Southby, 2019). Na maior parte das situações, os profissionais destas instituições referem o atendimento de pessoas com DID como o mais difícil de realizar dentro dos diferentes públicos, por questões muitas vezes relacionadas com a área da comunicação (ANACPD, 2017). De facto, esta é uma dimensão fulcral no atendimento ao público com DID, devendo haver uma preparação dos profissionais que atenda ao respeito pela temporalidade das pessoas, em que se verifique se elas compreenderam a mensagem transmitida, com recurso a materiais que considerem diferentes formas de perceção sensorial (Leyton, 2016).

Quando as pessoas apresentam algum tipo de deficiência no domínio físico ou sensorial, a sua participação num equipamento cultural é potenciada através da implementação de um serviço ou de uma adaptação que geralmente beneficia a maioria das pessoas que apresentam uma determinada condição. Porém, no que diz respeito às pessoas com DID, torna-se mais difícil pôr em prática adaptações generalizadas que permitam um acesso completo aos contextos por parte de todos (Inclusion International, 2012).

Não obstante, no atendimento ao público com DID, de acordo com os autores consultados, é essencial: usar uma linguagem simples e clara; prestar atenção individualizada a cada visitante; colocar perguntas no sentido de confirmar o que a pessoa compreendeu; permitir o contacto direto com os objetos culturais, mediante a dinamização de atividades práticas; fazer a ligação entre os conteúdos das visitas e o quotidiano dos visitantes; recorrer a materiais de apoio em leitura fácil e com o suporte de imagens (ANACPD, 2017; Mineiro, 2017; Salasar, 2019).

Partindo desta base teórica, apresentaremos, no capítulo seguinte, um projeto da APPACDM de Coimbra que visa promover a acessibilidade e a fruição cultural de pessoas com DID.

3. O projeto «A Cultura também é para Nós»

O projeto que aqui apresentamos intitula-se «A Cultura também é para Nós» e foi criado, em 2015, pela terapeuta da fala Catarina Santos e pela terapeuta ocupacional Ana Mendes, no Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI) de São Silvestre.

Antes de mais, gostaríamos de referir que a APPACDM de Coimbra é uma instituição dirigida fundamentalmente a pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), com a missão de prestar apoio no sentido do alcance da sua plenitude, a nível pessoal e social. O CACI de São Silvestre é uma das respostas sociais criadas para as pessoas com DID, em idade adulta.

Os CACI da APPACDM de Coimbra têm as suas instalações em quatro concelhos (Coimbra, Arganil, Cantanhede e Montemor-o-Velho), sendo desenvolvidas diariamente atividades diversificadas nos seus espaços físicos. Não obstante, como vimos anteriormente, na área da deficiência, as pessoas com DID constituem o grupo que encontra mais barreiras no acesso a uma vida plena em sociedade, para lá dos contextos doméstico e institucional. Estão, por isso, mais sujeitas a situações de vulnerabilidade social e de segregação (Department of Health, 2001). Neste enquadramento, percebemos que as instituições de apoio, como a APPACDM de Coimbra, devem repensar o papel dos seus profissionais, no sentido de se tornarem facilitadores do *empowerment* destas pessoas.

Neste contexto, percebemos cada vez mais que é fundamental pensar nos espaços da comunidade como um prolongamento dos espaços da APPACDM de Coimbra. É também nestes os espaços que o apoio dos profissionais da instituição deve ocorrer e não apenas dentro dos seus equipamentos.

Por seu turno, a sociedade continua a apresentar inúmeras situações em que a diversidade humana não é aceite, surgindo, com frequência, episódios de preconceito e exclusão. Deste modo, é essencial pensar e desenvolver projetos que ajudem a sociedade a compreender a existência da diversidade humana como uma oportunidade para o desenvolvimento de todos e de cada um.

Neste cenário, o projeto «A Cultura também é para Nós» teve inicialmente o objetivo de proporcionar um acesso de qualidade a espaços culturais da comunidade de Coimbra às pessoas com DID apoiadas pelo CACI de

São Silvestre. Na atualidade, aquilo que se pretende atingir é que, em cada visita, a experiência de fruição cultural tenha um poder transformador na vida de cada pessoa com DID e que essa mudança possa inundar outros contextos da sua vida.

No âmbito deste projeto visitámos até agora cinco espaços culturais da cidade de Coimbra, incluindo o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra, o Convento São Francisco, o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, o Exploratório — Centro de Ciência Viva de Coimbra e o Museu Nacional de Machado de Castro (MNMC). Relativamente ao último contexto, surgiu um projeto conjunto entre as duas instituições, intitulado «Imagens que guiam — Comunicação acessível no MNMC». Este projeto reuniu os saberes acumulados dos profissionais do MNMC e da APPACDM de Coimbra, numa proposta de comunicação acessível, entretanto disseminada a profissionais de outras instituições.

Em qualquer um dos contextos anteriormente referidos apostamos em visitas com grupos reduzidos (cerca de dez pessoas por visita), de modo a garantir que as especificidades de cada participante são tidas em consideração.

Consideramos que, ao longo dos últimos seis anos, este projeto tem-se revelado transformador para as pessoas com DID, uma vez que, através dele, elas aumentam as suas perspetivas em relação à participação em espaços da comunidade (neste caso, de âmbito cultural). Por sua vez, é também um projeto que transforma a perspetiva dos profissionais dos espaços culturais sobre o atendimento a este público, já que surge a possibilidade de um novo entendimento da diversidade humana. Dentro desta temática, percebemos que um maior conhecimento da realidade das pessoas com DID permite uma maior aproximação entre as partes e uma diminuição do preconceito nos profissionais. Através deste contacto com as pessoas com DID, mediado pelas terapeutas da APPACDM de Coimbra, existe a possibilidade de reconhecer o outro enquanto pessoa, nas suas fragilidades e, sobretudo, nas suas potencialidades.

O projeto «A Cultura também é para Nós» é constituído por diferentes etapas que incluem, antes de mais, a realização de reuniões de preparação com os profissionais dos espaços culturais visitados. Nestas reuniões, as terapeutas da APPACDM de Coimbra recolhem as características dos locais e os recursos disponíveis junto dos profissionais dos espaços culturais, de

modo a selecionar o conteúdo e as atividades mais relevantes para as pessoas com DID. A partir dessa seleção são preparados os materiais a usar e as dinâmicas a implementar nas visitas. Nestes encontros são também explicadas as características mais determinantes dos participantes nas visitas aos profissionais que as irão dinamizar. Consideramos que estes encontros prévios apresentam uma grande importância. Esta nossa convicção assenta na ideia de que, para que as experiências possam gerar emoções impactantes, é necessário que se reflita sobre formas de fruição que possibilitem que cada pessoa com DID (com as características individuais que lhe são inerentes) se identifique com essas mesmas experiências. Para tal, é essencial a perspectiva dos profissionais das instituições de apoio e a partilha dessa mesma perspectiva junto dos profissionais dos espaços culturais. Estes encontros permitem o entendimento de que, para que a mensagem cultural chegue às pessoas com DID (como a qualquer outra), é importante que os profissionais dos espaços culturais aumentem o seu conhecimento sobre a forma como as pessoas com DID vivenciam estas experiências e como podem aceder com mais facilidade à informação que lhes é transmitida. Só com este entendimento mútuo é possível potenciar o diálogo entre as pessoas com DID e os objetos culturais, possibilitando o reconhecimento pelas próprias pessoas de que também fazem parte do património cultural e, portanto, da sociedade (Tojal, 2015).

Por sua vez, em contexto institucional, são realizadas sessões com as pessoas com DID, para efetuar a preparação das visitas. Nestas sessões são apresentados ao grupo, de forma breve, os espaços culturais e os recursos que lá vão ser explorados (de uma forma acessível aos seus perfis de comunicação). São também entregues, a cada participante, documentos em leitura fácil, com a indicação do local e do dia da visita (pontes visuais), de modo a manter a pessoa informada, permitindo-lhe comunicar a sua experiência futura aos seus significativos.

Já no contexto das visitas, as pessoas com DID têm a oportunidade de observar, experimentar e interpretar os recursos disponíveis nos espaços culturais, mediante a utilização frequente de documentos em leitura fácil, entre outras dinâmicas, que incluem experiências sensoriais, bem como dramatizações/mimetizações (para facilitar a compreensão da mensagem e, assim, possibilitar que a experiência se torne mais significativa).

Novamente em contexto institucional, são depois realizadas atividades de consolidação das vivências dos diferentes participantes com DID numa determinada visita. Neste contexto, existe a partilha por cada pessoa (da forma que for mais confortável para cada um) das experiências que tiveram mais significado para si, bem como a experimentação de produções artísticas simples, a partir do contacto anterior com os objetos culturais nos espaços visitados.

Vimos no segundo capítulo que, quando falamos de fruição cultural de pessoas com DID (e do público em geral), estamos a referir-nos à forma como cada um interpreta um dado objeto/contexto, mediante a sua percepção da realidade. Existindo diferentes formas de percepção e de vivenciar as experiências, o modo de desfrutar varia de uma pessoa para outra e pode criar significados diversos.

Antes deste projeto, muitas das pessoas com DID apoiadas pelo CACI de São Silvestre não tinham oportunidades para viver experiências significativas em contexto cultural. Quando essas oportunidades existiam, nem sempre eram considerados especificamente os perfis individuais e, assim, nem sempre se potenciava a vivência de experiências significativas e transformadoras para todos e para cada um. Quando lhes é dada a oportunidade de vivenciar experiências culturais de qualidade, as pessoas com DID passam a perceber que estas vivências também estão ao seu alcance e passam também, com frequência, a querer vivenciá-las mais vezes. A sua participação na vida cultural (e, por conseguinte, na vida em sociedade) multiplica-se e ganha novos contornos. Estes ganhos são imensuráveis e plenos de significado.

Em suma, o projeto «A Cultura também é para Nós» existe para dar resposta às necessidades das pessoas com DID de experimentar o mundo e de se experimentar no mundo. A evidência científica aponta para o facto de a experiência cultural poder contribuir para que cada pessoa com DID restaure o seu mundo interior, reedifique o seu lugar no mundo e demonstre à sociedade essa mesma reconstrução, tornando-se visível para o outro (Albuquerque, 2015). Este projeto corresponde a um caminho percorrido no sentido de apoiar as pessoas com DID na sua reconstrução interior e na descoberta do lugar que podem ocupar na sociedade. Faz igualmente a ponte entre aquilo que somos (todos e cada um, isto é, profissionais e clientes) e aquilo que pode constituir a nossa plenitude enquanto seres humanos, seguindo aquela que é a missão da APPACDM de Coimbra.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C.P. (2015). *Acompanhamento social, capacitação e responsabilização: a “subjetivação” da intervenção social?*. Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 65-85. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316.2/29875>
- Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência — ANACPD (2016). *A Arte Pertence a Todos — Boas Práticas Artísticas e Culturais*. Lisboa: ANACED.
- Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência — ANACPD (2017). *Guia de atendimento a pessoas com necessidades especiais — Acessibilidade Atitudinal em Ambientes Culturais*. Lisboa: ANACED.
- Badia, M., Orgaz, M.B., Verdugo, M.Á., & Ullán, A.M. (2013). *Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities*. JIDR, 57(4), pp. 319-332. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22404152>
- Cobigo, V. *et al.* (2016). Social Inclusion: A Proposed Framework to Inform Policy and Service Outcomes Evaluation. *Inclusion*, 4 (4), 226–238. Recuperado de <https://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/2326-6988-4.4.226>
- Cohen, R., Duarte, C. & Brasileiro, A. (2012). *Acessibilidade a Museus – Cadernos Museológicos – Volume 2*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus.
- Cuadrado, J.T. & Leal, L.E. (2013). Experiencias de Empoderamiento de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. *SIGLOCERO*, 44 (2), 22-35.
- Department of Health (2001). *Valuing People – A New Strategie for Learning Disability for the 21st Century*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250877/5086.pdf
- Inclusion international (2012). Comunidades inclusivas = comunidades más fuertes – Informe mundial sobre el artículo 19: el derecho a vivir y a ser incluido en la comunidade. Recuperado de <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2010/05/Global-Report-2012-SPAN-Col-dr3-med.pdf>
- Leyton, D. (2016). *Acesso à cidade e ao direito de ir e vir: qual a real acessibilidade que usufúimos* In Museu das Telecomunicações (Orgs), *Acessibilidades Oi Futuro – Programa Educativo Museu das Telecomunicações* (pp. 7-8). Rio de Janeiro: Museu das Telecomunicações.

- Leyton, D. (2018). *Visitas mediadas + Experiências poéticas — A construção de sentido no contacto com a arte*. In Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo (Orgs), *Educação e acessibilidade — Experiências no MAM* (pp. 18-27). São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.
- Mineiro, C. (2017). *Guia de Boas Práticas de Acessibilidade — Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus*. Lisboa: Turismo de Portugal I.P. Direção Geral do Património Cultural.
- Moutinho, A. V. (2001, dezembro). *Tirar prazer da obra de arte?*. Mealibra (9), pp. 227-228.
- Salasar, D.N. (2019). *Um museu para todos: manual para programas de acessibilidade*. Pelotas: UFPel.
- Santos, S. (2011). *Museus inclusivos: realidade ou utopia*. In A. Semedo e P. Costa (Eds.) *Ensaio e práticas em museologia* (pp. 306-325). Porto: Universidade do Porto.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência — SNRIPD (2006). *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Silva, E.P. (2010). *Cultura e desenvolvimento humano — O papel do Estado e da sociedade civil na consolidação da cidadania cultural*. Revista de informação legislativa, 47 (185), pp. 105-122. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/374086206/Cultura-e-desenvolvimento-pdf>
- Southby, K. (2019). *An exploration and proposed taxonomy of leisure-befriending for adults with learning disabilities*. British Journal of Learning Disabilities, 47, pp. 223-232. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bld.12282?af=R>
- Tojal, A. (2015, Novembro). *Política de Acessibilidade Comunicacional em Museus: para quê e para quem?*. Museologia & Interdisciplinaridade, IV (7), pp. 190-202. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16629/11864>
- Wilson, N., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. (2017). *From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group*. JARID, 30(5), pp. 847-858. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27554436>

COMPREENDER AS EMOÇÕES NO SEU CONTEXTO, ATITUDES E INTENÇÕES — UM PROJETO DE TEATRO «HOJE HÁ FÁBULAS» PARA CRIANÇAS DO 1.º CICLO

*M.^a Madalena Leitão; Cristina Pereira
Paula Peres; Helena Francisco*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Resumo: Conhecer as emoções, a sua manifestação expressiva diferenciada, e compreendê-las é essencial para uma melhor relação humana, sendo por isso importante trabalhá-las com crianças desde o Jardim de Infância. No entanto, consideramos que a partir do 1.º ciclo terá que haver um outro enfoque: educar para a leitura do contexto das próprias emoções e para as intenções que as conduzem, permitindo às crianças uma melhor perceção das diferentes atitudes e características comportamentais dos seres humanos, com os seus defeitos e qualidades, estabelecendo uma relação entre emoção, comportamento e julgamento moral. Com este projeto de âmbito exploratório, partimos da representação teatral de algumas fábulas para estimular as crianças a estarem atentas ao que é dito e ao subtexto, bem como a compreenderem a diversidade de comportamentos consoante o contexto da interação. Com este projeto intentámos conhecer as conceções das crianças acerca dos comportamentos dos animais/pessoas, os aspectos a que mais são sensíveis e o seu julgamento moral. Para além da apresentação teatral, por parte dos alunos da ESE de Castelo Branco, foram passados questionários aos alunos do 1.º Ciclo sobre os comportamentos das personagens de cada uma das fábulas observadas ou foram discutidos esses aspectos oralmente em pequenos grupos e representadas dramaticamente algumas cenas à escolha de cada grupo. Um outro objetivo deste projeto foi o de perceber se as atividades teatrais poderiam contribuir

para o questionamento dos seus juízos de valor sobre as atitudes dos outros e se seria útil trabalhá-lhas com as crianças do 1.º ciclo do ensino básico. A questão foi colocada aos estudantes que participaram no projeto, bem como aos professores responsáveis e colaboradores.

Palavras-chave: atividades dramáticas; fábulas; comportamentos socio-emocionais; julgamento moral em situações interativas.

Introdução

Geralmente, quando se trabalha as emoções com as crianças na Escola, aquelas aparecem descontextualizadas e, por essa razão, completamente abstratas para as crianças. O que pode significar a alegria ou a raiva, se não for percebido o contexto onde elas se inserem, se não se refletir sobre os comportamentos, enquanto situados numa interação entre sujeitos? Uma das estratégias vulgarmente utilizadas é o recurso a contos infantis, nos quais as emoções estão ligadas, por exemplo, a determinadas cores, como se cada cor tivesse o mesmo significado para cada pessoa, como se não houvesse vários tons dentro de cada cor e como se elas existissem em separado, e não, como geralmente acontece, em diferentes composições tonais apelando a sensações distintas.

Os aspectos comportamentais estão intrinsecamente ligados às emoções e daí a necessidade de os tratarmos na educação emocional, fazendo um desvio das emoções para as situações de interação, de modo a poder abordar a sua problemática. Coloca-se também em questão a noção de personalidade como entidade geneticamente adquirida e fixa ao longo da vida do ser humano, pois, para além da herança genética, o ser humano vai-se transformando e adaptando aos grupos com quem convive, recebendo deles uma série de contributos que vão modelando as suas atitudes e comportamentos e mesmo a sua própria personalidade. O nosso comportamento face às exigências do meio (familiar, social, escolar, profissional, ...) depende de uma série de fatores que nos conduzem a agir muitas vezes sem termos consciência dessa pressão e do cansaço a que ela nos conduz. Temos como exemplo uma pessoa que, por excesso de trabalho e de perturbações no

ciclo de sono, ou por pressão psicológica do seu meio profissional, entra em *burnout* ou em depressão, podendo, por exemplo, largar em lágrimas pelas coisas mais anódinas. Na representação destas fábulas, apresentadas às crianças do 1.º ciclo do ensino básico, procurámos não acentuar uma visão dicotómica das personagens boas e das personagens más. Tentámos que a situação fosse mostrada com as posturas e discursos de quem utiliza a linguagem verbal e corporal com um duplo objetivo, o que quer dizer para o outro e o que interiormente conjetura, que subjaz a esse discurso. Alguns animais aparecem numa das narrativas com um papel positivo e em outra com um papel negativo. Na primeira fábula, «O Leão e o Ratinho», o leão é compreensivo face ao ratinho atrevido e em «O Leão doente e a Raposa» é implacável, querendo comer todos os animais a quem pede ajuda. A raposa aparece na fábula «O Papagaio e a Raposa» como muito confiante em si e enganadora, em «A Lebre e a Tartaruga», no papel de juiz da corrida, muito preocupada em fazer cumprir as regras estabelecidas, e em «O Leão doente e a Raposa» mostra medo de se aproximar do leão e ser comida. O ratinho mostra ser desenrascado e conhecedor na fábula «O Leão e o Ratinho» e noutra «O Galo, O Gato e o Ratinho», é completamente ingénuo, pois analisa os outros somente pela aparência. Foi tomada esta opção para minimizar a possibilidade de se julgar a personagem como um todo uniforme e fixo, pretendendo mostrá-la na sua complexidade, de acordo com as circunstâncias vividas nas situações interativas representadas.

1. As fábulas e o teatro como estratégias do desenvolvimento moral

Poderemos colocar a seguinte questão: Nos dias de hoje, fará sentido ainda recorrer às fábulas, cuja tradição milenar nos distancia claramente da sociedade atual?

As fábulas não nasceram para educar as crianças, pois a sua criação deveu-se, provavelmente, à necessidade de criticar as atitudes de algumas pessoas e de chamar a atenção dos adultos para certos comportamentos inadequados, fazendo parte de uma educação para todos, por via da oralidade. No entanto, é curioso constatar que os problemas retratados nessas fábulas, por interpostos animais, podem assemelhar-se aos problemas com

que hoje as crianças e os jovens se defrontam nas escolas e fora delas: o *bullying*, as estratégias pedófilas, as mentiras para roubar ou tomar o poder, a aparência como principal critério de apreciação dos outros, a depreciação ou intolerância de quem não se enquadra no grupo e no seu *modus vivendi*, entre outros aspectos. Os comportamentos e atitudes do ser humano, em geral, não se alteraram substancialmente em relação aos dos nossos antepassados, sendo as crianças o seu reflexo. Pareceu-nos que escolher algumas fábulas poderia ser uma boa estratégia para abordar com as crianças as características comportamentais e as relações interpessoais, tendo como pressuposto que após a sua representação seria estabelecido um diálogo com as crianças e seria possível recolher as suas sensibilidades a estas problemáticas e os seus julgamentos de valor. Nas fábulas escolhidas são analisados comportamentos tais como: a mãe que aconselha o filho, desconhecedor dos outros seres; os que para enganar utilizam estratégias múltiplas: elogiar, solicitar ajuda, implorar, ...; os que depreciam as qualidades e capacidades de outrem, por ser mais novo ou mais pequeno, por ser mais lento, por ser diferente. Estão presentes, também, questões sobre equidade e justiça, sobre reconhecimento e retribuição. Nelas poderá encontrar-se, igualmente, um alerta para a necessidade de as crianças estarem atentas e não caírem nas armadilhas de quem as quer enganar; para a compreensão de que todas as pessoas têm qualidades e competências que se revelam quando são postas em prática, exigindo empenhamento e persistência; para a abertura em ser solidário com quem precisa; para a inutilidade de gozar com outros modos de ser ou de viver diferentes dos seus; para compreender os outros mais profundamente e não somente pela sua aparência. Apesar de todas estas problemáticas estarem presentes, não quisemos incluir a moralidade final de cada fábula, preferindo deixar que as próprias crianças as construíssem, de forma a podermos perceber a sua sensibilidade face a cada situação e aos comportamentos das respetivas personagens.

Será que um simples espetáculo teatral dirigido a crianças e a que elas assistem lhes vai permitir questionar os seus próprios comportamentos? Consideramos, obviamente, que não. Pensamos, todavia, que uma análise posterior à representação teatral poderá ser importante, porquanto coloca a criança face a face com o que observou, tentando justificar as suas opções de julgamento acerca dos comportamentos das personagens, ajudando-a

a tomar consciência das situações dramáticas e das ações e características de cada personagem, o que será um passo importante para o auto e heteroconhecimento e quiçá para o seu desenvolvimento moral. Quando há uns anos elaborámos num artigo (Leitão, 2004) uma análise sobre duas propostas de trabalho dramático com vista ao desenvolvimento moral de crianças e jovens, estávamos perante uma proposta dramática diferente: um trabalho continuado durante um período alargado de tempo de um professor/animador com as crianças, onde havia a possibilidade de refletirem, mas, igualmente, de representarem os vários papéis. A prática continuada de atividades dramáticas com crianças e jovens, cuja focagem seja o desenvolvimento moral, e não o adestramento moralizador (Lourenço, 2006), pode ser um veículo importante de questionamento, de tomada de consciência e mesmo de desenvolvimento moral, na medida em que, como é afirmado no final do referido artigo, «Esta tripla dimensão do Drama, como narrativa, representação e interação comunicativa, torna a atividade dramática um meio privilegiado para o desenvolvimento moral de crianças e jovens» (Leitão, 2004, p. 207). O jogo dramático, pelo facto de exigir colocar-se no papel de outrem, ajuda a criança a adquirir uma atitude menos egocêntrica e permite-lhe um conhecimento de diferentes pontos de vista (Piaget, 1994; Kohlberg, 2004; Zambianco, 2020).

No teatro que é suportado por um texto dramático, há dois aspectos importantes a pesquisar para a construção da personagem: um pretende conhecer como se comporta e reage a personagem na interação que ela estabelece com cada uma das outras personagens, ao longo da peça de teatro; o segundo tem como objetivo perscrutar as intenções subjacentes (subtexto) ao discurso verbal expresso pela personagem, as quais algumas vezes aparecem em solilóquio, ou comunicadas em diálogo com outra personagem, ou mesmo em apartes para o espetador (geralmente, nalguns géneros de comédia). A nossa opção, na representação destas fábulas, foi a de introduzirmos o subtexto em forma de solilóquio em algumas delas e em outras apenas revelá-lo através da expressividade corporal dos atores. Parece-nos essencial este trabalho com crianças sobre o que é dito e o que é pensado, porquanto dele depende a sua capacidade de perceber as atitudes e comportamentos dos seus pares e dos adultos.

2. O projeto teatral «Hoje há Fábulas», destinado a crianças do 1.º ciclo.

2.1. Objetivos

Como objetivos do projeto teatral «Hoje há Fábulas» definimos os seguintes: – Conhecer as concepções que as crianças têm acerca das ações e reações dos animais das fábulas, enquanto prefigurações de atitudes humanas e identificar os aspectos a que são mais sensíveis; – Identificar os valores sociomoraes interiorizados e valorizados pelas crianças através das respostas ao questionário, que se seguiu após a representação teatral; – Perceber de que forma as atividades teatrais podem ajudar a tomar consciência das diferentes dimensões psicossociais que condicionam os comportamentos em contexto de interação.

Determinámos, igualmente, os objetivos para as crianças envolvidas: – Perceberem as intencionalidades ocultas, subjacentes a cada discurso, por mais simpático ou mais convincente que pareça; – Tomarem consciência dos problemas da exclusão ou menosprezo de algumas crianças por parte de outras, pelo reconhecimento positivo das suas competências e/ou atitudes; – Compreenderem que todos os seres têm características comportamentais particulares e interesses específicos que, em determinadas circunstâncias, podem conduzir a ações e reações emotivas distintas, sejam positivas ou negativas.

Também delineámos os seguintes objetivos para os estudantes que participaram no trabalho teatral e na recolha de dados das crianças: – Terem oportunidade de se empenhar neste projeto teatral e de refletirem sobre a necessidade de trabalhar estas problemáticas com as crianças; – Compreenderem como as atividades de âmbito teatral podem despoletar o conhecimento das crianças sobre si mesmas e sobre os outros, contribuindo para o questionamento dos seus juízos de valor sobre as atitudes dos outros e para o desenvolvimento de interações sociais mais positivas.

2.2. Destinatários

Assistiram ao espetáculo e foram envolvidas nas atividades realizadas nove turmas de crianças do 1.º ciclo do ensino básico (três turmas do 4.º

ano; três turmas do 3.º ano; três turmas do 2.º ano) de quatro de Castelo Branco (Escola Básica da Boa Esperança e Escola Básica de Nossa Sra. da Piedade — Agrupamento de Escolas Nuno Álvares; Escola Básica de S. Tiago e Escola Básica do Castelo — Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva). Houve, ainda, uma outra atuação numa instituição social para crianças e jovens (CIJE). Houve várias outras solicitações de escolas do concelho e mesmo de concelhos próximos, a que não foi possível responder dada a limitação temporal dos nossos estudantes do 3.º ano de Educação Básica.

2.3. Responsáveis e colaboradores

Foram responsáveis pela apresentação teatral das fábulas, pelo trabalho desenvolvido com as crianças após a representação e pela recolha de dados das crianças: cinco estudantes do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica (duas estudantes timorenses: Cesarina Guterres e Fidélia Costa; e três portuguesas: Mariana Proença, Mariana Carrilho e Guilherme Farias).

Dinamizaram e acompanharam o trabalho quatro professoras da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, das áreas de Psicologia (Cristina Pereira), de Expressão Plástica (Paula Peres), de Expressão Musical (Helena Francisco) e de Expressão Dramática (Madalena Leitão). Tivemos como colaboradores os vários professores das turmas de crianças.

2.4. Processo de trabalho

2.4.1. *A escolha das fábulas e a sua criação dramática*

A proposta de nos basearmos em fábulas surgiu de uma das estudantes e, tendo sido aprovada, avançámos para a pesquisa, desde as fábulas de Esopo, passando por Fedro, La Fontaine e por autores portugueses, de que destacamos o poeta Bocage. Também pesquisámos em livros para a infância e em peças de teatro inspiradas neles, escritas por autores portugueses para crianças e jovens, como, a título de exemplo, Fernando de Paços. Resolvemos partir de seis fábulas que, no nosso entender, seriam mais interessantes

para a abordagem dos problemas de relação social com que hoje se podem defrontar as crianças e jovens. Dividimos tarefas, ficando cada um de nós (estudantes e a professora de Drama) responsável pela escrita do texto dramático de uma ou duas fábulas. Foram feitas algumas adaptações em relação aos personagens, como por exemplo: na fábula «O Corvo e a Raposa», como a estudante timorense que iria interpretar o corvo não conhecia esse animal, alterámos para Papagaio e Raposa, e em vez de queijo, era um pedaço de maçã, que a raposa julgava ser de galinha; em «A Lebre e a Tartaruga» introduzimos uma raposa como árbitro da corrida. Os diálogos foram sendo burilados ao longo dos ensaios.

2.4.2. Os ensaios e as opções de montagem teatral

Quando se prepara um espetáculo teatral para crianças deve considerar-se e tentar atingir a compreensão e apreciação por parte delas, consoante a sua idade e escolaridade, mas também a apreciação por parte dos adultos que a ele assistem, ou seja, a procura de qualidade da proposta teatral para a infância deve ser semelhante à destinada aos adultos, se não mais importante quando a dirigimos a crianças. Todavia, não acreditamos na necessidade de as crianças acederem a uma compreensão imediata e tradicional do discurso verbal e da linguagem teatral, entendemos que os elementos menos óbvios da narrativa teatral e da sua teatralidade poderão ser altamente benéficos, porquanto facultam uma visão mais alargada do universo teatral e incentivam as perguntas das crianças e a sua própria leitura acerca do que foi mostrado em palco. Daí que na apresentação teatral das fábulas não tenhamos tido a preocupação de caracterizar fisicamente de forma total as personagens dos animais, mas apenas encontrar alguns elementos definidores destas, como, igualmente, não quisemos definir locais específicos para cada fábula e respetivos elementos decorativos. Fizemo-lo num espaço cénico quase nu, apenas tendo dois biombos ao fundo, que permitiam a mudança de adereços e de guarda-roupa. Em algumas fábulas eram apenas introduzidos alguns adereços de cena (manta de trapos, caixote de papelão, ...) que no final eram retirados, ou reintroduzidos com outras funções na ação dramática. Todos os adereços e figurinos foram construídos pelos estudantes com apoio da

professora de Expressão Plástica. A professora de Expressão Musical deu o seu apoio à componente musical, que introduzia o clima emocional e rítmico de cada fábula. Os ensaios decorrerem nos tempos comuns possíveis, criando-se um ótimo ambiente de comunicação entre todos, que se traduziu num espaço de agradável trabalho interpretativo e de criação conjunta.

2.4.3. Os questionários e a recolha de dados

Após a elaboração dos textos dramáticos, percebemos a necessidade de desenvolver um projeto que fosse para além da simples representação teatral. Assim, começámos a definir os objetivos e a explicitar as questões a colocar às crianças. Em cada fábula, indicámos várias características comportamentais para cada uma das personagens, algumas possíveis, outras não adequadas, pedindo às crianças para escolherem três delas que tivessem verificado na personagem. Podiam, também, incluir outras qualidades propostas por elas. A segunda pergunta era a seguinte: «Qual foi a personagem de que menos gostaste? Porquê?» Na terceira questão perguntava-se: «Que mensagens podes retirar desta fábula?» No final de todas as fábulas, formulava-se a última questão: «Das seis fábulas a que assististe, de qual gostaste mais? Porquê?». Mais tarde, colocámos um conjunto de questões aos estudantes que realizaram o projeto teatral, referentes à preparação e realização teatral, bem como as suas opiniões sobre o trabalho com as crianças. As últimas questões são apresentadas, textualmente, no ponto respeitante à análise de conteúdo. Elaborámos, igualmente um questionário para os professores da ESE e colaboradores.

2.4.4. As apresentações teatrais das fábulas às crianças do 1.º ciclo

Dividimos a representação das fábulas em duas partes: 1ª parte – «O Leão e o Ratinho», «O Papagaio e a Raposa», «A Lebre e a Tartaruga»; 2ª parte – «O Galo, o Gato e o Ratinho», «O Leão Doente e a Raposa», «As Galinhas gordas e a Galinha magra». No final de cada uma das representações teatrais da fábulas, as estudantes timorenses informavam que eram

naturais de Timor Leste e perguntavam às crianças se queriam conhecer/aprender uma canção timorense, em língua original, se bem que com o cuidado prévio de explicar em português o que queria dizer. Em todas as atuações, as crianças quiseram que elas a ensinassem e como era muito bonita, ficava facilmente no ouvido e era acompanhada por gestos, todos adoraram cantá-la e fazer os respetivos movimentos.

2.4.5. A intervenção das crianças e a recolha das suas opiniões

A estratégia de recolha dos dados nem sempre foi igual, dependendo do número de crianças presentes em simultâneo e do ano de escolaridade. Às crianças do 4.º ano de escolaridade distribuíam-se os questionários da 1.ª e da 2.ª partes para cada uma delas preencher. Para as crianças dos outros anos de escolaridade, logo que a representação das fábulas e a canção timorense tivessem terminado, as crianças eram organizadas em grupos, com acompanhamento de um ou dois estudantes-atores, que despoletavam a reflexão sobre as questões que nos interessava conhecer e registavam as respostas das crianças. No final, as crianças representavam dramaticamente as fábulas de que tinham gostado mais.

3. O projeto de teatro «Hoje há Fábulas» pela voz dos seus participantes: Apresentação dos dados recolhidos e sua análise

Temos a inteligência que contribui com as estruturas de pensamentos, a afetividade que funciona com base na ação e a moral que orienta os caminhos dessa ação. Podemos dizer que a inteligência e a afetividade se encontram na moral. (Zambianco, 2020, p. 52)

3.1. Identificamos, em seguida, a análise das dimensões mais significativas captadas nas respostas das crianças, tendo como base organizativa as categorias associadas às questões do questionário construído para o efeito. A maioria das crianças apercebe-se das características de cada personagem a partir do seu discurso verbal e das reações orais e corporais dos seus

interlocutores. Uma parte significativa das crianças identifica-se com a personagem mais pequena, ou com a que é considerada menos capaz pela outra personagem, manifestando a capacidade de reconhecer as qualidades das personagens consideradas socialmente mais frágeis: «Não faz mal ser pequeno ou grande, porque pequeno também dá para fazer coisas» (2.º ano); «Que os pequenos também podem ajudar os grandes» (4.º ano). Algumas crianças entendem a relação positiva com os outros na perspetiva de uma retribuição: «Não ser mau para os outros porque eles te podem ajudar» (4.º ano); «Não podemos gozar com os outros porque podemos precisar deles» (3.º ano). Estas respostas indiciam um raciocínio moral do 2.º estágio (nível pré-convencional) de acordo com a definição de Kohlberg, revelando algum egocentrismo ou entendimento das relações sociais como uma troca de favores, expectável em crianças deste nível etário. Algumas crianças conservam-se no universo da fábula quando se lhes pergunta «Que mensagens podes retirar desta fábula?»: «Devemos ter cuidado com os animais que não conhecemos» (4.º ano); «Que quando somos ratos devemos fugir dos gatos» (4.º ano). A análise feita por estas crianças centra-se no significado literal da linguagem, revelando dificuldades na compreensão de metáforas. Este comportamento é típico das crianças no período das operações concretas definido por Piaget, sendo importante realçar que, contrariando essa expectativa, a maioria das crianças foi capaz de generalizar o comportamento das personagens das fábulas para outras personagens e situações. Outras, pelo contrário, não conseguem entrar na história e perceber a situação retratada, pois o seu gosto pessoal e o egocentrismo sobrepõem-se-lhes: «Eu adoro gatos» [e não ratos, supõe-se] (4.º ano). Várias crianças manifestam ter interiorizado regras gerais de comportamento, apreendidas na família e/ou na escola, evidenciando a preocupação e o respeito pelos mais fracos e a preocupação com valores como o respeito pela diferença, bondade e verdade: De sinal negativo (a não fazer) «Não devemos mentir» (4.º ano); «Não se deve roubar» (4.º ano); «Não se deve gozar» (4.º ano). De sinal positivo (a fazer) «Devemos ser amigos» (4.º ano); «Devemos escutar a nossa mãe» (4.º ano); «Temos que ser educados» (3.º ano); «Ajudar os outros quando precisam mesmo que eles não gostem de nós» (2.º ano); «Devemos aceitar os defeitos dos outros» (2.º ano). Realçamos ainda a valorização não apenas das regras enquanto normas «cegas» mas o entendimento da moralidade como

uma ação de inteligência: «A mensagem é que temos que ser inteligentes para não cairmos nas armadilhas dos outros» (2.º ano).

3.2. Neste ponto, centramos o nosso «olhar» na identificação e análise da opinião dos estudantes que participaram no projeto. Na impossibilidade de apresentar no contexto deste artigo a análise detalhada das respostas a todas as questões, optámos por nos centrarmos nas questões que sintetizam os aspectos que nos surgem como mais relevantes na análise do projeto, enquanto promotor de competências profissionais dos alunos em formação e na sua opinião sobre a valorização da temática «julgamento moral» em crianças do 1.º ciclo. À questão n.º 4, «O que pensas, globalmente, sobre este projeto e o que retiras desta experiência para o teu futuro papel de educador(a) ou professor(a)?» os estudantes respondem: G. – «(...) Deste projeto retiro bases de adaptação e construção de textos dramáticos e de construção de figurinos. Além deste facto, sinto que desenvolvi as minhas capacidades comunicativas, assim como as minhas competências de trabalho e gestão de grupo.»; M. – «(...) ganhei um maior à vontade com crianças de 1.º ciclo do ensino básico e com os seus respetivos professores e auxiliares.»; F. – «(...) capacita-nos a abordar um tema/uma história nas várias temáticas, o que nos ajudou a trabalhar a interdisciplinaridade». As respostas dos alunos evidenciam a importância do envolvimento em projetos desta natureza para a construção de competências de expressão, comunicação e trabalho colaborativo, assentes numa conceção e operacionalização de um trabalho pedagógico interdisciplinar. À questão 5, «Consideras importante trabalhar com as crianças questões respeitantes às relações comportamentais e ao julgamento moral? Porquê?» os estudantes expressam as seguintes opiniões: M. – «(...) Com este tipo de atividades pode evitar-se desde cedo ostracismos, casos de *bullying*, racismo, sendo um processo contínuo e interligado entre a comunidade escolar e a família das crianças, evitando traumas e alunos com preconceitos em relação ao outro e a si mesmos (...).»; C. – «(...) é muito importante a criança ter, mais cedo, a capacidade de raciocinar a questão moral, pois a criança é um membro do seu grupo social». Os alunos valorizam, de forma unânime, a importância de desenvolver competências de relacionamento interpessoal e de julgamento moral junto das crianças, como forma de promover o respeito pela diferença e

de combater preconceitos. Por outro lado, de acordo com os testemunhos transcritos mais abaixo, a «representação da realidade de forma ficcional» é uma ferramenta motivadora e eficaz para a compreensão e construção de aprendizagens psicossociais e morais. Sobre a questão 6: «Qual a tua opinião acerca da utilização das atividades de expressão dramática e do teatro enquanto meios de trabalhar com as crianças questões psicossociais e psicomorais?» os estudantes referem: C. – «(...) através das atividades de expressão dramática e do teatro podemos ter a maneira de entusiasmar as crianças para participar com mais motivação na atividade.»; G. – «(...) Quando se representa a realidade por meio ficcional alertam-se consciências e moldam-se personalidades. Com atividades deste âmbito, as crianças poderão conhecer o impacto e as condicionantes das relações humanas. (...) A dinamização de projetos deste tipo realça ainda a componente diferenciadora que a Escola pode ter, mostrando que cada um pode ser aquilo que quiser ser, interpretando todas as facetas da sua personalidade, sem que ninguém o julgue por isso.»; M. – «(...) através da fantasia e da imaginação, neste caso dos animais com características humanas, os alunos conseguem adquirir valores fundamentais para a sua construção enquanto indivíduos, tornando-se eficaz porque se identificam muito facilmente com as personagens».

4. Apreciações finais acerca do projeto «Hoje há Fábulas»

Apesar de não ter sido possível o nosso acompanhamento e continuação do trabalho com as crianças na sala de aula em momentos posteriores e não termos suficientes dados neste estudo que nos permitam generalizar, os resultados indiciam a adequação dos procedimentos e estratégias, pelo que consideramos importante replicar o projeto noutros momentos. O facto de as crianças terem de escolher e definir três qualificativos para cada uma das personagens, possibilitou-lhes alargar o leque de conhecimentos sobre as características comportamentais. Na justificação da personagem que menos gostaram e no que retiraram de cada uma das fábulas, pudemos verificar as sensibilidades das crianças e analisar os seus valores morais e sociais. Foi acentuado pelos estudantes, professores responsáveis e colaboradores

que, na sua opinião, o teatro e as atividades dramáticas podem contribuir para a vivência de situações interativas potenciadoras de aprendizagens socioafetivas e sociomorais relevantes.

Referências Bibliográficas

Leitão, M. (2004). *Drama e Desenvolvimento Moral: perspectivas, modalidades e alguns equívocos*. Educare Educere, Ano X – N.º Especial.

Lourenço, O. (2006). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Kohlberg, L. (2004). *Moral education*. In: H. L. Gender; E. W. Spurgin; J.C. Swindal, *Etichs: contemporary readings*. New York: Routledge.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus.

Zambianco, D. (2020). *As competências socioemocionais: Pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspetiva da psicologia moral*.

Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/343284>.

POESIA-ARTE, INTERVENÇÃO E LUDICIDADE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FINAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pedro Balauš Custódio

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
balaus@esec.pt

Resumo: A poesia, enquanto arte e emoção, é um género particularmente plástico na forma e no conteúdo, capaz de trilhar novas vias de intervenção e de experimentalidade, mas ainda de procurar recursos singulares como na relação dialética com os signos arbitrários que lhe dão corpo. O poema constitui a expressão viva de toda a plasticidade morfológica, sintática e da redistribuição imagética dos espaços textuais, dos caracteres, dos grafismos ou dos lugares vazios e brancos da página.

Esta reflexão versa, assim, uma situação muito particular: a da poesia concreta. De entre este vasto universo de escrita logográfica, iremos destacar três textos do poeta recentemente desaparecido, E. M. de Melo e Castro (1932-2020), um dos escritores que marcaram a emergência da poesia concreta experimental e visual em Portugal. *Pêndulo*, *Tontura* e *Hipnotismo* são três propostas que, pela sua original forma grafossemântica constituem sugestões didáticas no âmbito da educação literária (mas também da escrita) para o final do 1.º ciclo do ensino básico.

Veremos como é possível, de modo simples e sem qualquer aparato crítico, em contexto de aula, destacar não apenas a simplicidade conteudística da linguagem poética, como realçar a extraordinária plasticidade arquitetónica e significativa da materialidade das palavras.

Palavras-chave: didática da literatura; educação literária; leitura; poesia; poesia-arte-intervenção.

1. Poesia experimental: notas brevíssimas

Todas as expressões sem exceção conhecem sempre períodos e movimentos de evolução e de rutura que advêm do estatuto intrínseco da arte, atendendo a que constituem manifestações permeáveis a todos os estímulos de experimentalidade, inovação e busca de originalidade. Com a poesia, a realidade sempre foi e sempre será assim. Como refere Sousa (2004, p.15):

Ao nível da realidade da produção poética, de facto, vem-se assistindo a um surto ininterrupto de *experimentalismos* cujo perfil diverso resulta não só de uma invulgar latitude geográfica — da Europa à América e ao Japão — como de momentos de eclosão histórico-culturais particulares.

Como acentua o mesmo autor (Sousa, 2004, p.18), na tentativa de estabilizar terminologicamente esta área experimental, «(...) tem rivalizado com vários outros qualificativos de referência identicamente flutuante. “Visual” é um deles — termo pelo qual ora se entende pontualmente a poesia *pós-concreta* de matriz não-construtivista (...)»

A designação *poesia concreta* foi proposta pelo grupo paulista de que faziam parte Augusto e Haroldo Campos e ainda Décio Pignatari, mas aos quais se vieram a agregar outros nomes como Ronaldo de Azeredo, Pedro Xisto ou Edgar Braga. No espaço geográfico português, a designação que colheu mais terá sido «experimental», rotulando uma poesia nova, embora alguma investigação sustente a ideia de que, teoricamente, faz mais sentido a designação de *poesia concreta*. (Reis, 1988).

Não obstante esta flutuação designativa, o que parece ser importante é realçar que se trata de uma prática poética inovadora, experimental, eivada de uma vocação translinguística, configurando uma estética de rutura e de forma comunicacional, já em voga a partir dos finais dos anos 50 e mesmo nos finais do século XIX, num movimento transversal às artes. Estas práticas traduzem-se em escritas libertadoras, gramaticalmente arbitrarias, capazes de fragmentar a coesão estrutural, em que as multiplicidades plásticas são postas à prova; colagem; montagem; *frottage*; *cadavre-exquis*, entre tantas outras técnicas. Na verdade, estas novas propriedades remontam historicamente a tempos mais longínquos, nomeadamente à literatura helénica e, de

certa maneira, estiveram sempre presentes, ainda que de formas e extensão distintas, em períodos e momentos históricos da literatura.

Esta nova forma de poesia tem um cunho marcadamente vanguardista, corporizando a metáfora de um «desejo louco de acelerar o tempo» como referiu Melo e Castro (1980, p. 14). A visão muito minimalista a que esta reflexão nos obriga impede-nos de traçar sequer os marcos mais relevantes da experimentalidade da arte e, mormente, da poesia. Como acentuam todos os estudos que, de modo muito detalhado, cartografaram estas manifestações de vanguarda (*cf.* Sousa, 2004, p.31),

Boa parte do panorama da Poesia Experimental portuguesa da década de 60, para lá de uma significativa influência da caligrafia ideogramática oriental e da sedução pela *poética do rigor* do *haikai*, recebe uma importante e óbvia inspiração das poéticas concretistas iniciais, brasileira e germano-suíça.

Numa linha de aproximação contígua a estas múltiplas influências estão as produções de Alberto Pimenta, Ana Hatherly ou, ainda, a de Melo e Castro. A investigação sobre a cronologia destas vanguardas nacionais destaca uma primeira fase que coincide com toda a década de 60, de que são marcos indelévels os dois números publicados em 1964 e 1966, respetivamente sob a direção de António Aragão, Herberto Helder e, no segundo número, de Melo e Castro, os cadernos de *Poesia Experimental*.

2. Melo e Castro: *um engenheiro de palavras*

É sobre este último nome que as nossas reflexões brevíssimas se detêm, uma vez que é um autor de particular significado no âmbito das negociações poéticas encenadas a partir de meios distintos, suportes e tecnologias, num extenso ensaio de inovação e de rutura com assinalável êxito e eco. Como acentua António (2014, p.153),

As suas contribuições são extremamente importantes em todas as áreas que atuou e atua, o que significa que ele pode ser estudado como poeta, teórico, crítico e como engenheiro têxtil. Seus textos — comunicados para congressos

e afins, apresentações de poetas, exposições ou antologias, contribuições em obras sob temas variados, para os quais é sempre convidado, e suas próprias obras — concentram-se no desenvolvimento de suas teorias e contribuem para a compreensão do seu fazer poético, que não se dissocia do seu fazer teórico, por isso, é importante mapear as ideias essenciais de cada uma de suas contribuições.

Na sua opinião (António, 2014, p.153), Melo e Castro evidencia uma trajetória de

constante procura por uma poesia total, que possa abranger todos os signos, suportes e meios (ela, de fato, representa fidedignamente o pensamento estético dos anos de 1960/1970) e parece encarnar a teoria de Roland Barthes, quando ele se refere à função utópica da literatura (...).

Melo e Castro, engenheiro têxtil por profissão e paixão, mas também por um curto período de tempo estudante de medicina, foi multifacetado nas atividades que exerceu. No caso que importa considerar, destaca-se a liderança do autor nos manifestos como *Poesia Experimental Portuguesa*, *A Proposição 2.01 Poesia Experimental* (1965), *O próprio poético* (1973), *Dialética das Vanguardas* (1976), *As vanguardas na poesia portuguesa do século XX* (1980), *PO.EX textos teóricos e documentos da Poesia Experimental Portuguesa* (com Ana Hatherly, 1981), sem contarmos com as marcantes antologias que (co)organizou, como são os exemplos de *Antologia da Novíssima Poesia Portuguesa* (Menéres & Castro, 1959), *Pequena compilação de poemas experimentais* (Castro, 1965: 107-110; p. I-LII), *Antologia da Poesia Concreta em Portugal* (Marques & Castro, 1973), *Antologia do Conto Fantástico* (Castro, 1974), *Experiência de Liberdade* (Castro, 1976), *Contemporary Portuguese Poetry* (com Helder Macedo, 1978) e *Antologia da Poesia Portuguesa, 1940-1977* (Menéres & Castro, 1979, 2 v.). Também merecem destaque as antologias que o autor fez dos seus próprios livros de poemas: *Autologia* (1983), *Trans(a)parências* (1990), *Visão Visual* (1994), *Antologia Efêmera* (2000), *Antologia para Iniciantes* (2003) e *O caminho do leve* (2006). Como refere António (2014, p. 157),

Poeta-engenheiro ou engenheiro-poeta. Se considerarmos a paixão pela engenharia têxtil e pela poesia, a ordem dos termos não altera o conceito do engenheiro das palavras, como o pai de Ernesto o chamava, após ler cuidadosamente cada um dos seus livros. Ciência e arte, engenharia e poesia, a engenharia têxtil e o tecido dos signos verbais e não verbais fazem com que Castro navegue naturalmente das construções teóricas para as construções poéticas que estabelecem relações entre poesia, arte, design, ciência e tecnologia.

A poesia de Melo e Castro abandona a linearidade clássica e bidimensional do livro e do espaço textual impresso e envereda por uma tridimensionalidade que engloba a expressão visual e artística, a escultura e a performance, ou ainda o ciberespaço, cujo exemplo mais significativo é a obra-exposição *O caminho do leve*, realizada no Porto, de fevereiro a abril de 2006. Assim, *Antologia da Poesia Concreta em Portugal* (Marques & Castro, 1973) constitui um trabalho de assinalável relevo; exhibe um trabalho de design gráfico primoroso, com muitos poemas a cores, poemas dobrados numa manipulação subversiva da própria mancha gráfica e material do texto. Como o próprio autor menciona:

Grande confluência de culturas, a Poesia Concreta revaloriza o objeto: primeiro, a linguagem substantivada; depois, o objeto em si próprio, na sua múltipla função de signo e de real efetivador de trocas, de comunicações, portanto. Neste ponto, o estruturalismo entra no âmbito da Poesia Concreta. (Marques & Castro, 1973, pp. 15-16).

3. *Poesia-arte, intervenção e ludicidade: Uma proposta didática para o final do 1.º ciclo do ensino básico*

A poesia concreta é, pois, uma forma de *poesia-arte, poesia-intervenção*, objeto tridimensional dotado de uma plasticidade pictórica e multissensorial que dilacera as formas convencionais do poema e do lirismo a que estamos habituados pelas costumadas configurações deste género maior. Estes poemas concretos, pedaços físicos de textos como objetos, não só rompem os arquétipos habituais como nos obrigam a observar de modo diferente o

texto como *conteúdo* e como *forma*, gerando perplexidade, desconforto ou reabitação do olhar e do entendimento e compreensão cognitiva da própria leitura. A fisionomia material dos poemas é em simultâneo a mensagem e a sua forma, e é ela que abre os caminhos interpretativos num diálogo entre o leitor/espetador e o poema em toda a sua panorâmica caleidoscópica. Para Augusto de Campos (Campos, 2014), a poesia concreta é um «espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear, daí a importância da ideia de ideograma, desde o seu sentido geral de sintaxe espacial ou visual, até o seu sentido específico» (p. 215). A poesia concreta visibiliza a tensão entre *ler* e *ver*, entre palavra e imagem, constituindo-se como um processo de fruição literária, mas também visual, sinestésica e multimodal. O leitor alcança uma nova sintaxe gramatical e visual, aprendendo a respirar o texto de modo distinto. Este exige-lhe o desenvolvimento de formas novas de o saber olhar enquanto produto tipográfico, reabrindo-lhe modos diferentes de ler e de observar, uma atenção particular à materialidade do signo e do significante — agora erigindo-se como significado. Nesta *poesia-arte-gráfica*, palavras-emoção no espaço textual, cada poema é um organismo de arquitetura viva, respira um ritmo próprio, é feito de entoações e de pausas sincopadas, de murmúrios, mas também de silêncios brancos no papel-tela-texto. Cada poema é um produto artístico de assinalável autonomia, sem nunca perder o vínculo enquanto produto tão instantâneo como a memória da sua época, em diálogo com a cultura e a significação, como cronótopo enformado por contextos materiais e culturais de um ou de vários tempos.

E. M. de Melo e Castro (1932-2020) foi, de facto, um dos escritores que marcaram a emergência da poesia concreta experimental e visual em Portugal. *Pêndulo*, *Tontura* e *Hipnotismo* são três propostas que, pela sua original forma grafossemântica, poderão constituir sugestões didáticas no âmbito da educação literária (mas também da escrita) para o ensino básico.

Veremos como é possível, de modo simples e sem qualquer aparato crítico, em contexto de aula, destacar não apenas a simplicidade conteudística da linguagem poética, como realçar a extraordinária plasticidade arquitetónica e significante da materialidade das palavras.

Apesar de nenhum destes textos e/ou autores estar consignado no Programa de Português, a verdade é que eles se prestam a diferentes formas

de leitura e a atividades em seu torno. A materialidade de qualquer texto de natureza experimental, seja de que gênero for, é suscetível de gerar interesse nos alunos e desenvolver várias competências de leitura.

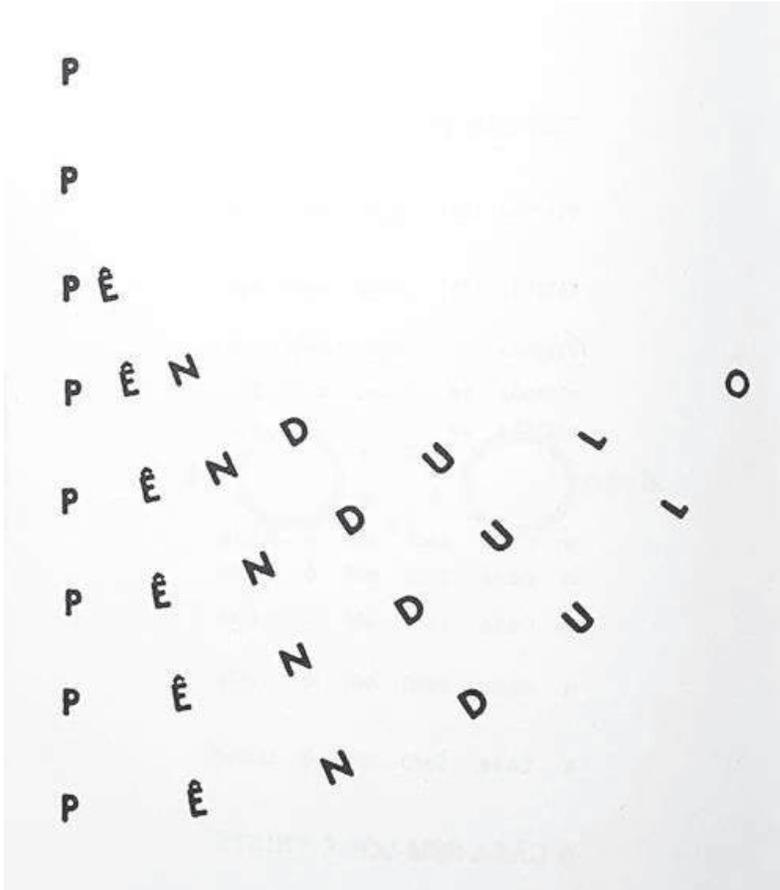
Para mais, e no âmbito do texto poético, esta tipologia textual é grandemente motivadora porque se assume também como um desafio de leitura, de interpretação visual e como um jogo explicativo. Consabidamente, estes alunos são ainda muito atraídos pela diversão e pelo apelo por tarefas que se consubstanciem no lúdico. Ora, estes poemas visuais oferecem essas vastas alternativas. Logo, e num acessível exercício didático usando estes princípios, selecionámos de entre um vasto conjunto de possibilidades três textos de Melo e Castro. Outros poetas e textos se nos ofereciam com fartas possibilidades no âmbito didático.

Ernesto Manuel Geraldês de Melo e Castro, nascido na Covilhã em 1932, faleceu em São Paulo no passado mês de agosto de 2020. Esta curta proximidade do seu desaparecimento é, pois, uma singelíssima homenagem ao escritor e a um dos percursos de maior relevo na poesia experimental portuguesa. É, ainda, uma prova de que, em didática, é sempre possível colocar em sala de aula autores que estão curricularmente afastados dos manuais escolares e dos programas de Português.

Assim, a tripla proposta que adiantamos tem a vantagem de constituir um testemunho sobre o trabalho exemplar de Melo e Castro, realçar a sua inovação e experimentalidade e, ao mesmo tempo, surpreender os alunos desta faixa etária com um gênero literário absolutamente diferente da forma estética a que estão habituados na escola. A estas vantagens soma-se ainda uma razão ponderosa: a de que a poesia pode ser também uma expressão mais dúctil e que não só é um gênero que se confunde com os limites da linguagem musical, mas ainda das artes plásticas e de outras expressões. Concomitantemente, a poesia pode sempre assumir feições mais lúdicas e desconstrutivas. Por último, há ainda um objetivo que pode ser observado e que diz respeito à produção textual. Não é obrigatório que tal finalidade se cumpra, mas é possível propor aos alunos a produção de poemas visuais e/ou o ensaio de (re)escritas que ocorram nesta clave da experimentalidade de linguagens e de formas. Sem dúvida que essa abertura terá muito acolhimento por parte dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, os três textos que intentamos propor são os seguintes:

Texto I – *Pêndulo*



Melo e Castro, E. M. de (1962). *Ideogramas*. Lisboa: Guimarães Editora.

A insinuação destes textos pode ser realizada de formas distintas sendo mais comum colocar estes poemas visuais frente ao olhar dos leitores, de forma a não os condicionar a apreciações ou respostas pré-concebidas. Trata-se, por exemplo, de perceber até que ponto os alunos podem ver nestes enunciados verdadeiros *poemas* ou apenas *desenhos*.

Pêndulo é um caligrama, segundo a conceção de Apollinaire, constituído pelas letras que compõem a palavra. A passagem do tempo é assinalada pela cadência do som e das letras.

Tontura é um desafio aos sentidos do leitor; é exatamente a imagem da vertigem, da instabilidade que nos deixa desorientados espacialmente, à beira da perda de equilíbrio ou mesmo da queda. O título surge num formato de vórtice em quatro círculos concêntricos, um recurso que Melo e Castro utiliza com frequência nos seus textos.

Em *Hipnotismo*, o olhar magnético traduz-se nas órbitas concêntricas, na fixidez pupilar que nos encarcera nos sonhos e nas memórias. Os caracteres são a expressão gráfica do aprisionamento do olhar hipnótico; a própria palavra é a materialização da hipnose. Formado pela escrita em ordem direta e inversa, destaca a letra «O» ampliada no corpo poético como duas lentes ou duas órbitas a contemplarem o texto (ou o leitor?). Simbolicamente, a representação grafemática evoca o *infinito* (∞).

Qualquer um dos três textos tem uma peculiar característica: possui apenas uma palavra. É exatamente a partir deste denominador comum que o trabalho do professor se poderá iniciar. Pode uma palavra significar tanto? De que forma(s)? Em que sentido(s)? Esta recreação interpretativa é assaz interessante porque os alunos perspetivá-la-ão na clave de jogo, de adivinha, de *quizz* e não tanto na perspetiva clássica de leitura linear a que estão azeados. Se a poesia lhes é familiar também como forma poética facilmente identificável, desta vez o desafio tem regras diferentes e inéditas.

Estes poemas assumem um aspecto de design gráfico, um dispositivo material feito de caracteres apenas e capazes de formarem, cada um por si e todos em uníssono, uma palavra ou ideia. Este texto isomórfico é um produto, mas também um processo; o conteúdo é expresso não só pela semântica como pela organização visual; a materialidade do signo espelha a semântica. Nos três poemas cada palavra é, aos olhos dos leitores, uma coreografia cinética da linguagem gráfica. Cada texto é, em si mesmo, uma

forma geométrica, uma construção de sentido(s) que importa que o aluno perceba. Este trabalho, de natureza interpretativa, é um excelente exercício propedêutico, uma tarefa de contornos didáticos muito estimulantes.

A poesia visual constitui, pois, uma forma de expressão combinatória que alia imagem e palavras e permite explorações lúdicas visuais, mas também sonoras. Assim, qualquer desafio didático neste âmbito é deveras relevante e produtivo. Permite aos alunos um extraordinário desafio de interpretação, mas também de produção, uma vez que eles poderão criar os seus textos originais e colocá-los à apreciação de outros leitores. É possível despertar a vontade de produção de texto mediante a planificação e textualização de um poema visual em que possa selecionar os estratos visuais e verbais, exercitar a exploração de formas, materiais diversos, permitindo-lhes representar sentimentos, emoções, vivências, narrativas pessoais ou de outrem, valores, sob uma capa de forte dimensão e alcance estético. É uma tarefa sincrónica de produção, mas também de receção, envolvendo uma robusta componente interpretativa e de compreensão textual que permite ao aluno inferir e relacionar formas e conteúdos.

Este trabalho de diagramação é muito atrativo para alunos desta faixa etária e, para além das inúmeras possibilidades de cruzamento interdisciplinar com o domínio das Artes e Expressões, desperta-lhes um vasto conjunto de competências no âmbito dos recursos gráficos e visuais, na perceção da estrutura e composição internas de um poema, nos arranjos gráficos, na ortografia como unidade textual, mas, sobretudo, como parte integrante de uma unidade macrotextual.

4. Notas de conclusão

Das nossas palavras anteriores devemos depreender que esta proposta didática constitui uma possibilidade de abordagem que, em nenhum momento, se substitui às diretrizes do Programa, nem concorre de qualquer forma ou intenção com o trabalho desenvolvido no âmbito da educação literária e, mormente, no escopo do texto poético. Esta sugestão só pode ser entendida como uma atividade de enriquecimento cultural no âmbito da educação literária e como uma proposição ancilar, cujo estatuto supletório

é por adição, nunca por substituição. Trata-se, em última instância, de levar até à sala de aula textos diferentes daqueles a que os alunos estão habituados, lançando-lhes um desafio interpretativo, abrindo-lhes horizontes sobre a materialidade do texto, as eventualidades significativas da literatura, a experimentalidade de novas formas textuais, a criatividade e a originalidade.

Entenda-se que, em nenhum momento, estamos a propor ou a sugerir que exista um ensino explícito de conteúdos da área da periodização ou da história literária. A finalidade maior ocorre no plano interpretativo, na compreensão textual, um domínio de inigualável relevo no âmbito do ensino-aprendizagem da língua materna. Tão-pouco advogamos qualquer tipo de trabalho sobre a poesia experimental. No limite, aceitamos e vemos como possível um pequeno trabalho de contextualização e de pesquisa — mais por parte do docente do que do aluno — sobre o autor, também pela novidade que isso representa e pelo conhecimento da literatura que tal atividade pode implicar.

A importância deste tipo de atividade didática reside em si mesma, na novidade, na quebra da isotonia didática em torno da leitura de textos literários. Habita ainda na possibilidade de o aluno compreender os recursos extraordinários da língua, mas ainda das excepcionais possibilidades da aliança estética entre palavras e imagens; da palavra-objeto, palavra-nome, das relações morfossemânticas que se podem estabelecer num texto desta natureza, na amplitude plástica do jogo, do *poema-de-brincar* com as palavras, os espaços em branco, os contornos e os movimentos que a materialidade das palavras permite.

De certa forma, é a possibilidade de *inventar, recriar*, de promover a simbiose entre formas e conteúdos, a interseção das dimensões transversais e a ainda exequível interdisciplinaridade com outras áreas curriculares. É também uma hipótese de despertar no leitor/aluno as potencialidades intermediais da literatura, o seu cruzamento com outras expressões, um exercício de liberdade criativa. Neste aspecto, o docente pode estimular um trabalho diferente e motivador. Estamos a referir-nos às virtualidades de escrita ou, pelo menos, ao desencadear do gosto pela experimentalidade da linguagem poética. De facto, o carácter único destas composições acaba por ser um forte chamariz para produções de poemas visuais. Nesse aspecto, é bom franquear aos alunos essas alternativas, incentivar a produção de *poemas-sentido*, textos de estrutura formal e conteudística diferentes e inovadores.

Atualmente, existem alguns sítios no espaço virtual dedicados à redação experimental deste tipo de texto. Certamente que estes alunos, nativos digitais, aí encontrarão, por exemplo, grandes possibilidades de modelação gráfica e textual. Este convite é, em simultâneo, uma sedução que, por ser maioritariamente gráfica, não significa que não seja cativante o suficiente para seduzir os alunos a outras formas de escrita textual mais clássicas e escolares, sobretudo num ciclo de ensino onde o desenvolvimento das competências de escrita é tão pertinente. Se a poesia concreta e visual puder ser apenas mais um trampolim para que tal aconteça, estará cumprido o maior desígnio desta sugestão didática.

Referências bibliográficas

- Aguiar, Fernando & Gabriel Rui Silva (Eds.) (1989). *Concreta, experimental, visual: poesia portuguesa, 1959-1989*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Aguiar, Fernando e Silvestre Pestana (Eds.) (1985). *Poemografias – Perspectivas da Poesia Visual Portuguesa*. Lisboa: Ed. Ulmeiro.
- António, Jorge Luiz (2014). *Melo e Castro: Poesia, Experimentalismos e Tecnologias*, In Torres, Rui (Org.). *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Campos, Augusto de; Pignatari, Décio; Campos, Haroldo de (2014). *Teoria da Poesia Concreta – textos críticos e manifestos 1950-1960*. 5.^a ed. Cotia: São Paulo: Ateliê Editorial.
- Campos, Augusto de (2015). *Poesia Antipoesia Antropofagia & Cia*. São Paulo: Editora Schwartz.
- Hatherly, Ana & Melo e Castro, E. M. de (Eds.). (1981). *Po-Ex – Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Higgins, Dick (1989). *Pattern Poetry as Paradigm*, In *Poetics Today* 10.2, pp. 401-28.
- Hilder, Jamie (2016). *Designed Words for a Designed World: The International Concrete Poetry Movement, 1955-1971*. London: McGill-Queen's University Press.
- Marques, J. A. & Melo e Castro, E. M. de (Orgs.). (1973). *Antologia da Poesia Concreta em Portugal*. Lisboa, Assírio & Alvim.

- Melo e Castro, E.M. de (1980). *As vanguardas na Poesia Portuguesa do Séc. XX*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Biblioteca Breve.
- Melo e Castro, E.M. de (1977). *In-novar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Melo e Castro, E. M. de (1965). *A proposição 2.01. Poesia Experimental*. Lisboa: Ulisseia.
- Reis, Pedro (1998). *Poesia Concreta: uma prática intersemiótica*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Santos, Tiago & Fontes, Bruno (2020). *Montagem, Colagem, Justaposição; A Poesia Concreta como meio do Cinema*. AVANCA | CINEMA 2020, *International Conference Cinema – Art, Technology, Communication*. Avanca: Portugal, 2018, pp. 125-141.
- Solt, Mary Ellen, 1970 (Ed.). *Concrete Poetry: A World View*. Bloomington/London: Indiana UP.
- Sousa, Carlos Mendes de & Ribeiro, Eunice (Orgs.). (2004). *Antologia da Poesia Experimental Portuguesa. Anos 60 — Anos 80*. Coimbra: Angelus Novus.
- Torres, Rui (2008). *Enquadramento teórico e contexto crítico da PO.EX*. Projecto CD-ROM da PO.EX (*Poesia Experimental Portuguesa — Cadernos e Catálogos*) Ref.^a POCI/ELT/ 57686/2004. Lisboa: FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia — Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior — Governo da República Portuguesa.
- Vos, Eric (1997). *The Eternal Network: Mail Art, Intermedia Semiotics, Interarts Studies*, In Ulla-Britta Lagerroth, H. L. e Erik Hedling (Eds.). *Cultural Functions of Intermedial Exploration*. Amesterdão e Nova Iorque: Rodopi: pp. 325-336.
- Williams, Emmett (Ed.) (1967). *An Anthology of Concrete Poetry*. Nova Iorque: Something Else Press.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA IDADE MAIOR — A DANÇA CRIATIVA COMO PLENA CONSCIÊNCIA DE SI

Clara Leão

Diretora da Escola de Dança Clara Leão
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — ESECS/IPL

Resumo: Num tempo em que o aumento percentual da população sénior se faz sentir, multiplicam-se os estudos sobre o que se passou a designar por envelhecimento ativo. Neste conceito está certamente contida a área intelectual, parte importante dos programas das múltiplas universidades sénior e organizações congêneres, mas é sobretudo na área social/entretenimento e da saúde/mobilidade, que assentam os programas das estruturas preparadas para os acolher. É necessário entender que o processo de envelhecimento a partir dos 65 anos não é diferente de qualquer outro que aconteça na infância, na adolescência, ou na idade adulta, todos eles marcados por alterações na morfologia, na estrutura emocional, no lugar a ocupar na sociedade e na consciência de si, e que, acontecendo de forma gradual, são naturalmente compreendidas e integradas no todo social. É necessário refletir sobre a nossa forma de pensar esse envelhecimento que queremos ativo, percebendo se não o estaremos a reduzir sobretudo a uma questão de âmbito físico e de entretenimento, esquecendo a importantíssima dimensão do pensamento, da expressão e da criatividade, que todos comportamos. A Dança Criativa surge como uma possibilidade de autoexpressão e de expressão coletiva na Idade Maior, que permite a comunicação de vivências, de pensamento e de emoções, num contínuo crescimento e descoberta, a ser partilhado com a comunidade.

Palavras-chave: seniores; dança criativa; capacidade de criar; expressão artística.

Ser sénior

Na Europa o número de cidadãos seniores tem vindo a aumentar, estimando-se que em 2025 cerca de 20% da população tenha mais de 65 anos e se tenha dado um rápido aumento percentual de indivíduos com mais de 80 anos. Neste contexto, as instituições voltadas para a aprendizagem ao longo da vida, a que se passou a juntar o conceito de envelhecimento ativo, terão um papel cada vez mais importante na oferta de programas dirigidos para as mais variadas áreas de conhecimento, em modelos mais ou menos formais e não formais, sem descurar a ludicidade, a atividade física, a socialização, a inclusão, a adaptação às alterações inerentes ao decorrer dos tempos (Escuder-Mollon e Cabedo, 2013) e a criatividade.

De uma forma geral, os seniores são atualmente indivíduos com uma boa capacidade funcional, fruto dos avanços da medicina, estão habituados a participar ativamente na comunidade e manifestam apetência por novas aprendizagens. Mesmo quando a sua idade ultrapassa os 80 anos, e apesar da inevitável perda de algumas áreas cognitivas, a cognição geral mantém-se intacta, ajudada também pela grande experiência de vida e consequente sabedoria acumulada, que facilitam o processo de compreensão e de aquisição de novas aprendizagens. Registe-se ainda que cada vez há mais seniores com percursos académicos que ultrapassam a escolaridade obrigatória, que tiveram uma vida profissional exigente e profícua que os manteve em permanente contacto com as suas comunidades social e profissional, e que estiveram, tal como continuam, atentos aos acontecimentos do mundo. O envelhecimento está, pois, longe de ser a simples, limitadora e drástica redução de atividade que acontecia há algumas décadas, para passar a ser um processo muito heterogéneo e complexo que conjuga idades que podem ir dos 65 até aos 90 anos, abrangendo indivíduos com uma enorme variedade de formas de estar, e envolvendo múltiplas condições (físicas, sociais, psicológicas, emocionais, relacionais, etc.) que os afetam e predis põem de modos muito diferentes. Não é, portanto, possível estabelecer critérios rígidos ou fronteiras para o envelhecimento e ainda menos proceder a uma normalização do conceito ou à criação de estereótipos (Eloniemi-Sulkava, 2013). À exceção de necessidades específicas em resposta a condições físicas ou de saúde particulares, a vida de um indivíduo entrado na idade maior

deverá decorrer com a mesma normalidade com que sempre até aí decorreu, isto é, ele deve estar intelectual, funcional e emocionalmente incluído na sociedade. É necessário que a comunidade compreenda que o processo de envelhecimento deve ser encarado de forma natural, tal como acontece na infância, na adolescência ou na idade adulta e que, como esses, é também marcado por alterações da morfologia, da estrutura emocional, do lugar a ocupar na sociedade e da consciência de si que, acontecendo gradual e tranquilamente, são naturalmente compreendidas, aceites e integradas no todo social.

Tal como sucede noutra qualquer faixa etária, o convívio com os da sua geração é fundamental, já que a existência de referências e vivências comuns é uma base estruturante para qualquer ser humano. As atividades em conjunto revestem-se assim de uma enorme importância, tanto pela comunhão de experiências antigas e exercício da memória coletiva e afetiva, como pela construção de novas experiências e debate sobre os seus resultados, como ainda pelo projetar de novos desafios em conjunto. As experiências nas artes decorativas, na abordagem da literatura e da poesia, no canto, na representação, na informática e em inúmeras outras áreas são de extrema importância para a manutenção do estar em grupo, para o prazer da realização conjunta e, tantas vezes, para a descoberta de capacidades e paixões até então desconhecidas. E é de uma enorme importância que não se limite esta partilha aos seus pares, mas que se entenda a outras faixas etárias — adultos e jovens adultos — para que o encontro com diferentes formas de estar, pensar e fazer conduzam à construção de novas e diferentes memórias, condizentes com o seu momento de vida atual.

A capacidade de criar e a expressão artística na Idade Maior

Preocupada em combater o isolamento, a inatividade física e o declínio intelectual através de atividades que promovam o envelhecimento ativo, talvez esteja a comunidade demasiado atenta a atividades do âmbito físico, da saúde e bem-estar, das aprendizagens não formais ou semiformais e do entretenimento, esquecendo a importantíssima dimensão da capacidade de criar e da expressão artística. Essas atividades, apesar de necessárias

e enriquecedoras não serão suficientes para uma cabal expressão de si, tornando-se de vital importância reservar um espaço para a possibilidade da reflexão e da criação — tão próprias do ser humano e tão vitais para a sua permanente construção — de forma a promover a continuidade da produção de um pensamento próprio que saiba expressar esse «eu» em contínua transformação. A produção de um pensamento de si e da realidade, a reflexão sobre esse pensamento e a possibilidade daí resultante de expressão artística dos seniores devem, pois, ganhar relevo na comunidade e ser seriamente encaradas como fontes de aprendizagem, como possibilidades de trocas significantes e como elementos de uma construção comum (Martins, 2000). Entenda-se por comunidade também o núcleo familiar, demasiadas vezes alheio, indiferente, paternalista, desvalorizador ou mesmo depreciador de capacidades e realizações artísticas, sendo que a família é, sem qualquer dúvida, o primeiro lugar de encontro e partilha, mas também de desencontro ou ausência.

A criatividade é talvez a mais importante dimensão humana porque processa e reordena o que apreendemos da realidade e, indo para além dela através do imaginário, é capaz de a transformar, para que possa ser depois comunicada através de um processo de criação e expressão artística. A capacidade de criar é fundamental na vida dos seres humanos e deve ser promovida e valorizada ao longo da vida, e por nenhuma razão reduzida ou tornada menos importante com o passar dos anos. Com maior ou menor relevância na vida de cada um, ou com resultados mais ou menos interessantes, fruto de maior ou menor reflexão, elaboração de pensamento ou trabalho de pesquisa, a capacidade de criar trata as emoções e os acontecimentos de uma forma que «conduz ao entendimento, apreensão do conhecimento, repetição e re-significação, possibilitando a mudança de padrões emocionais» (Belém, 2016, p. 58). Isto é, o ato de criar pode ser considerado uma necessidade de o ser humano se visitar a si próprio, ao outro e à realidade circundante, de forma a melhorar a sua relação com circunstâncias, vivências e emoções, e assim poder transformar a realidade que lhe surge de maneira a resolver um problema, a encontrar uma resposta ou a descobrir um caminho novo. O momento criativo pressupõe uma imaginação que permita combinações improváveis, leituras de diferentes ângulos e pensamento divergente, num processo de transformação que resulta em algo original e com significado.

A Dança Criativa

A Dança Criativa, na sua não exigência de habilidades específicas e, ainda menos, de equalização entre os bailarinos, permite uma prática que pode decorrer ao longo de toda a vida, integrando todas as diferentes circunstâncias físicas. Trata-se aqui do que se é e não exatamente do que se é capaz de fazer através do aperfeiçoamento de habilidades. É o interior que transborda, ao invés de um exterior treinado para o relatar. A Dança Criativa é o corpo como consciência de si, o corpo aceite tal como é, o corpo que pode ser conduzido a aprender o gesto que o pensamento desenhou, o corpo como veículo das emoções, o corpo que se torna libertador do eu através do movimento. Sentir. Pensar. Criar. Expressar. Desde que o preâmbulo assente totalmente na certeza de que cada um pode, e deve, fazer diferente, porque assim o dita a sua individualidade, são estes os ingredientes necessários para que a Dança Criativa aconteça. Acrescente-se depois uma intenção de verdadeiro mergulho em si, uma vontade de descoberta e de exploração, e um desejo de construção de movimento com significado que as traduza e comunique. Importa apenas que esse movimento seja o que cada corpo produz na sua muito particular e livre relação consigo próprio e com o espaço, e em total respeito pelo tempo e pelo modo como lhe apraz mover-se. Sem regras específicas e sem mais aprendizagens técnicas do que as julgadas necessárias para uma condução do corpo mais livre, profícua e segura, valoriza-se a diferença física, a envolvência emocional, a experiência de vida e a visão do mundo, que tornarão esse movimento/dança numa secreta narrativa pessoal. Desse modo, a apreciação estética da criação que daí nasça irá fundar-se na naturalidade e, por isso, na beleza particular de cada corpo «impreparado», «vulgar» e livre!

Em Dança Criativa cada movimento é feito sem modelo técnico, cada gesto é produzido de forma única e cada intenção é pessoal e intransmissível, mesmo quando incluída num trabalho coletivo, pese embora a necessidade de uma organização que transforme todas as partes num todo com sentido. Será esse um todo construído com absoluto respeito pela individualidade, onde cada um mantém intacta a declaração de si, a intensidade e o modo de sentir, e onde o resultado é sempre uma leitura da vida, um olhar sobre o mundo e uma muito importante produção de sentido próprio. A Dança

Criativa é uma reinvenção de si e da realidade através do corpo que se movimenta, se define e se afirma no espaço; é uma forma de transformação e de compreensão do que se apreende do mundo (Belém, 2016); é uma procura, é uma descoberta, e é o encontro com a voz que a cada um pertence e que é por isso a única que a cada um pode narrar. Mas toda esta liberdade de ser e fazer não significa descaramento do ato de criar, sendo, portanto, fundamental o acompanhamento do trabalho criativo com uma regular avaliação e análise da construção de sentidos e forma de fazer e, mais tarde, uma profícua retroação sobre a experiência e resultados, que aumente a compreensão do vivido (Martins, 2002) e crie assim uma base sólida que permita prosseguir para experiências e aprendizagens mais complexas, mais elaboradas e mais profundas.

O projeto de Dança Criativa sénior

A implementação do meu projeto de Dança Criativa com seniores, desejo antigo que durante alguns anos aguardou uma oportunidade para se concretizar de forma estruturada e regular, repartiu-se por três momentos e núcleos diferentes, com início em 2019. Nesse ano, e por ordem cronológica, foram criadas turmas de Dança Criativa na Universidade Sénior dos Pousos, no Pólo das Cortes (Leiria) da mesma Universidade Sénior e no Programa 60+ do Politécnico de Leiria (IPL). As turmas oscilavam entre os 10 e os 14 elementos. Num quarto e último momento, e durante a maior parte do ano letivo afetado pela pandemia de Covid-19, foi constituída uma turma que se reunia em aulas à distância através da plataforma *Zoom*. Criada em março de 2020, aquando do primeiro confinamento geral, com o propósito de manter o contato entre os alunos e entre alunos e professora, e como mitigação do isolamento imposto através da partilha da atividade criativa, esta turma não esteve ligada a nenhuma das instituições, que se mantiveram sem atividade. O convite, endereçado a todas as turmas, encontrou um eco reduzido face ao número total de alunos, constituindo-se com oito elementos, dois dos quais novos alunos sem qualquer ligação às turmas já existentes.

O trabalho desenvolvido com as três turmas em regime presencial diferiu bastante, já que a Dança Criativa pretende ir ao encontro das necessidades,

das descobertas e da criatividade dos alunos, sem lhes impor um plano de aprendizagens demasiado estruturado. Verificaram-se assim três abordagens muito distintas que passo a expor.

A turma da Universidade Sénior — Pousos

A primeira turma a ser constituída, nos Pousos, com alunas de idades compreendidas entre os 62 e os 78 anos, vindas de áreas profissionais repartidas entre o ensino e os serviços e provenientes de uma freguesia urbana dos arredores de Leiria, esteve desde o começo muito interessada em todo o tipo de descobertas. Tanto no trabalho de exploração individual como nas propostas de pesquisa coletiva, tanto na construção coreográfica como na exploração do movimento improvisado, aceitando com muito entusiasmo todas as propostas mais desafiadoras que lhes foram sendo colocadas e mostrando-se notoriamente satisfeitas com os progressos e aquisições feitos, este grupo de alunas progrediu muitíssimo na sua relação com o corpo, na revisitação de emoções e sua transposição para o movimento, na construção coreográfica e na exploração de uma voz própria. Foi sempre possível desenvolver uma exposição teórica e manter um consequente e interessante diálogo acerca de conceitos, descobertas e modos de sentir, construindo uma base cada vez mais sólida, porque consciente, para que uma dança com significado se desenvolvesse.

Esta turma apresentou-se pela primeira vez com uma coreografia de seis minutos incluída em espetáculos de dança que decorreram nos dois teatros da cidade e em quatro encontros em contextos culturais, dois dos quais em duas escolas do IPL (ESECS e ESTG), frente a jovens alunos e em espaços alternativos. Mais recentemente, esta turma participou num trabalho coreográfico para uma encomenda da Câmara Municipal de Leiria denominada Pontes de Contacto, que envolveu alunas da Escola de Dança Clara Leão (EDCL). A peça, que foi criada para ser apresentada ao ar livre na ponte D. Dinis, teve como tema a criação de uma ponte geracional e foi posteriormente apresentada no Cine teatro de Pombal, incluída no programa de um espetáculo anual de uma escola de dança.

Durante as aulas Zoom cinco destas alunas faziam parte da turma.

A turma do Programa 60+ do Politécnico de Leiria

Esta turma, com alunos de idades compreendidas entre os 62 e os 70 anos, vindos de áreas profissionais repartidas entre o ensino, o sistema bancário e os serviços, e provenientes da cidade de Leiria, contou, durante o seu tempo de funcionamento, com dois alunos homens. A frequência era irregular à exceção de um pequeno núcleo constante, em parte devido à existência de uma oferta de outras aulas em horário muito próximo, em parte devido à organização de passeios e outras atividades coletivas, em parte ainda devido a afazeres familiares próprios de quem vive numa cidade próximo de filhos e netos. As aprendizagens começaram por estar voltadas para a descoberta do movimento próprio e para a improvisação, que um dos elementos masculinos protagonizava claramente com grande entrega e capacidade, mas a frequência irregular de boa parte dos alunos não os ajudou a sentir um ambiente facilitador da incontornável exposição ao outro, o que se mostrou limitador da sua progressão nesse domínio, enquanto turma. Para não deixar que se criassem assimetrias mais fundas capazes de provocar falta de vontade de participar, e porque me foi pedida uma pequena apresentação para um evento cultural da escola, enveredei pela composição coreográfica. Este trabalho, com música da jovem artista leiriense *Surma*, tinha uma duração de quatro minutos e foi apresentado três vezes, em duas escolas do IPL, duas delas em conjunto com a apresentação da turma dos Pousos. O facto de terem respondido muito bem ao apelo de uma sonoridade nada tradicional foi uma mais-valia para o incentivo à necessária fuga ao movimento preconcebido e «confortável», e permitiu a elaboração de uma interessante coreografia onde foi possível incluir um momento de improvisação.

A turma da Universidade Sénior — Cortes

A turma formou-se bastante mais tarde, com elementos de idades compreendidas entre os 63 e os 83 anos, provenientes da área dos serviços e do trabalho doméstico, e muito ligados ao cultivo de hortas e jardins. A maioria das alunas fazia parte de um grupo de atividades regulares sediada

na Casa-Museu João Soares. O trabalho consistente de descoberta de um movimento próprio não foi possível por escassez de tempo de trabalho devido à pandemia que se instalou pouco tempo após o início das aulas. Na verdade, partia-se de uma base de grande desconhecimento do corpo como veículo de comunicação, estando este apenas e fortemente dirigido ao movimento funcional, sendo, portanto, necessário um trabalho de proposta/descoberta lento e persistente para que se pudessem perceber resultados na introdução ao movimento dançado. No entanto, a enorme necessidade de dançar era patente sempre que eram propostas improvisações, que no início eram sempre aproveitadas pelas alunas para uma livre e sadia brincadeira, falando alto, rindo e lembrando episódios ocorridos nas festas da freguesia, enquanto dançavam utilizando todos os estereótipos da dança popular. Aos poucos, foi sendo possível conduzir o grupo para uma maior concentração de cada elemento em si próprio e para o início da aprendizagem de outras possibilidades de movimento livre, improvisado. Passaram então a embrenhar-se totalmente nessa descoberta e no prazer interior da verdadeira improvisação, procurando encontrar o movimento novo que sentissem que as traduziria. Embora muito simples e algo limitado, esse movimento foi surgindo e ganhando espaço.

Houve ainda a oportunidade de uma pequena e muito simples construção coreográfica que utilizou alguns movimentos criados pelas alunas de modo a que o resultado se integrasse dentro de uma estética que lhes fosse familiar. Essa pequena coreografia foi levada a uma festa da Junta de Freguesia dos Pousos, onde também participaram as alunas da outra turma.

A turma em aulas *Zoom*

É importante salientar o trabalho desenvolvido durante cerca de quatro meses, em dois momentos distintos, por um conjunto de sete alunos, dos quais dois nunca tinham frequentado qualquer aula. Os alunos dispunham de espaços reduzidos e utilizavam sobretudo os telemóveis, sendo o desconhecimento informático ou a falta de dispositivos adequados uma das razões para o reduzido número de participantes.

Numa primeira fase, correspondente ao primeiro confinamento (meses de abril, maio e junho de 2020), as cinco alunas participantes faziam parte da turma da Universidade Sénior dos Pousos e as aulas decorreram com os mesmos elementos das aulas presenciais: aquecimento, aqui um pouco reforçado de modo a colmatar o excesso de imobilidade, improvisação e composição coreográfica. As alunas, numa extraordinária capacidade criativa, improvisavam em pequenos espaços, em pé ou utilizando cadeiras e sofás, procurando encontrar soluções para sentir a liberdade de movimento criativo que conheciam já das aulas presenciais. Também a composição coreográfica foi limitada pelo reduzido espaço disponível, tendo sido criada uma coreografia com as alunas sentadas numa cadeira e movimentando-se em volta dela, num exercício difícil de orientação e adequação ao espaço em tudo semelhante ao experimentado por outros alunos em aulas *Zoom*. Eram feitas gravações das aulas, que as alunas estudavam antes da aula seguinte, de modo a colmatar as dificuldades e a melhorar a aprendizagem e execução. No segundo confinamento (em fevereiro de 2021) chegaram dois novos alunos, que foram rapidamente integrados no grupo e ajudados a perceber a forma como trabalhávamos em dança. Passadas as primeiras dificuldades, enveredei sobretudo pelo trabalho de pesquisa em improvisação, tanto porque facilitava a inclusão dos elementos novos que não tinham quaisquer aprendizagens anteriores, como para iniciar um trabalho de construção coreográfica para o que já era a encomenda de uma das Pontes de Contacto, a Câmara Municipal de Leiria. Durante a preparação desse trabalho, e para ajudar a tomadas de decisão sobre os caminhos a seguir na criação, solicitei aos alunos uma pequena reflexão escrita sobre o que sentiam com a dança criativa como forma de expressão. Eis alguns excertos dessas reflexões:

Os movimentos corporais que fazemos hoje são para melhorar a *performance* de amanhã, receber mais liberdade para a criação e melhorar a expressão. Mas os resultados não dependem só de nós. Tu podes ser tão importante quanto eu para a realização dos nossos objetivos. Augusto – 72 anos.

Os meus gestos, o meu corpo, a minha dança, ritmo, arte; o meu partir sem rumo certo à procura da outra parte de mim. Sim, essa que sempre se esconde... Deolinda – 67 anos.

Meu corpo pensa e repensa em tudo no próprio movimento, e torna o pensamento mais leve que o vento. As minhas pernas torcem e retorcem, tudo o que os meus pés tecem. Assim sou eu, assim me quero. Assim me sinto. Alice – 71 anos.

A Dança Criativa tem tido um efeito inesperado sobre mim; toma conta das minhas emoções mais profundas, liberta-me dos complexos e inseguranças; leva-me a arriscar, a sair do meu EU, conformado ou acomodado. Fernanda – 77 anos.

Não é preciso correr nem ter pressa. A Dança ajuda-me a saborear esta nova fase em que a solidão me ajudou a este encontro comigo e com o Universo, a amizade, atenção, os gestos. Irene – 63 anos.

Sou como os demais..., mas sou única. Neste momento estou frágil, muito frágil. Sendo «única», acho que sou «outra» a recomeçar... Manuela – 70 anos.

A dança.... Aí me encontrei. Bom, real, tudo faz sentido. Milú – 79 anos.

E depois das apresentações da coreografia, ao ar livre e num palco, as mensagens:

Parece que não consigo encontrar palavras para descrever tudo o que sinto: gratidão, amizade, união e entreajuda (...) para com os companheiros que (...) me acolheram e ajudaram, e para com os jovens que tanto me orientaram sem mostrar embaraço ou impaciência. Lurdes – 74 anos.

Um fim de tarde memorável. Foi a primeira vez que estive num palco! Augusto – 72 anos.

Que nervos não estar a viver tudo isso convosco. O que todas sentimos, mesmo sem a presença física, não tem explicação! Milú – 70 anos (impossibilitada de participar no segundo espetáculo).



Programa 60+ IPL Pousos



U. Sénior dos Pousos Cortes



U. Sénior dos Pousos

Conclusão

A experiência de Dança Criativa com os três grupos de seniores foi notavelmente enriquecedora, resultando em três formas de estar, de pensar, de fazer e de descobrir muito diferentes, cujo único denominador comum

foi a dificuldade na memorização do movimento, fruto, não da idade, mas da falta de hábito em pensar o corpo para além das funções práticas e rotineiras que usualmente executa. Assistir à descoberta das possibilidades de comunicação através do movimento por parte de quem nunca o fez é, sobretudo, uma aprendizagem que nos faz redescobrir essa linguagem primeira na sua essência, na sua necessidade de existir e na sua simplicidade. Sendo nós o nosso corpo, cabe-nos a nós libertá-lo para sermos depois livres de o pensar como forma de comunicar e, desse modo, sermos mais capazes de nos pensarmos.



Bibliografia

- Belém, E. (2016). *A necessidade de criar*. *Revista Moringa – Artes do espetáculo*, 7 (2), pp. 57-68. Consultado em 06/07/2021. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/32395/17004>
- Eloniemi-Sulkava, U., (2013). *Ageing*. In P. Escuder-Mollon & S. Cabedo (Eds.), *Education and quality of life of senior citizens* (Cap. 2, pp 44-59). Helsínquia. Universitat Jaume I.
- Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (Eds.). (2013). *Education and quality of life of senior citizens*. Helsínquia. Universitat Jaume I.
- Martins, A. (coord.) (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

«CÁPSULAS DO TEMPO» — A CRIAÇÃO PLÁSTICA ENQUANTO EXPERIÊNCIA SUBJETIVA COM MATERIAIS E OBJETOS

Lúcia Grave Magueta

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Resumo: Este artigo descreve uma experiência artística desenvolvida por um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, na unidade curricular de Práticas Artísticas e Intervenção Socioeducativa. Esta experiência concretizou-se na componente de linguagem plástica da referida unidade curricular, durante o primeiro semestre do ano letivo 2019-2020. O desafio lançado aos estudantes proporcionou-lhes não só um exercício de criação plástica, mas também momentos de reflexão sobre si próprios e sobre a sua «história». As suas reflexões espelham que viveram uma experiência de autoexpressão e autoconhecimento, ficando salientes também as aprendizagens sobre «expressão plástica» e sobre a importância das artes como meios para a intervenção nos contextos de prática do educador social.

Palavras-chave: criação plástica; experiência artística.

Introdução

Ao desenhar um plano de ensino e aprendizagem para os conteúdos de artes visuais, optou-se por uma «metodologia da presença», tal como é desig-

nada por Oliveira (2014), pondo em prática uma metodologia que incluía a história de cada estudante, tomando «o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem» (p. 22) — a aprendizagem foi moldada por um processo de criação plástica com objetos escolhidos pelos estudantes — «objetos pessoais e aquilo que cada um contém de memórias, afetos e histórias de vida que foram entrelaçadas com a história da arte e com o fazer arte» (p. 21).

Os objetos escolhidos representam o percurso de cada um e também a cultura que os originou e as culturas que os próprios objetos também ajudaram a construir, no grupo, no meio familiar, na cidade, nos espaços da ESECS, «da cultura íntima, à cultura de lugar» (Oliveira, 2014, p. 26) e concretizam a subjetividade, na medida em que traduzem o que é único em cada sujeito.

Nesta sequência, porque seria importante para estes estudantes criarem, na expressão da sua individualidade, «cápsulas do tempo» com os «seus» objetos? Em termos contextuais, o grupo de 35 estudantes encontrava-se na fase final do seu percurso enquanto «turma». Aproximava-se o final do 5.º semestre e o início do 6.º, que ocasionava a separação do grupo, eventualmente definitiva, pois todos partiriam para o estágio curricular em diferentes regiões do país. Nas suas partilhas, os estudantes referiram que se tratava de um momento único das suas vidas, em que tinham de lidar com emoções diversas, pois estavam na transição entre o quotidiano da vida académica e o início das suas primeiras experiências profissionais como educadores sociais. Observando esta realidade, julgou-se que tinha sentido colocar-lhes o desafio atrás descrito e desencadear um processo de criação artística.

Desenvolvimento da experiência artística

Para despoletar um processo de reflexão e de criação, foi colocada aos estudantes a seguinte questão: Como podem os objetos revelar importantes informações sobre pessoas, lugares e culturas de um determinado tempo? As respostas, subjetivas e diversas no seu conteúdo, começaram a ganhar formas através de desenhos, registos escritos e listas de elementos a integrar numa composição plástica, envolvidas em conversas informais entre pares e com

a professora. Como referências artísticas consideraram-se as ideias *Art in boxes* e *Boxes in art*, que desembocaram inevitavelmente nas «cápsulas do tempo» de Andy Warhol ou ainda nos trabalhos de Saskia Doherty e Peter Tunney, estes últimos encontrados em pesquisas visuais.

Correntemente, entendemos uma «cápsula do tempo» como um invólucro que guarda mensagens ou objetos que possam ser resgatados após um certo período de tempo. Foi com este sentido que Andy Warhol criou mais de 600 caixas ao longo da sua vida, estipulando diferentes datas para a sua abertura.

As narrativas pessoais, que passaram a narrativas visuais, foram contadas por meio de objetos, ficando evidente a importância da família, dos amigos, dos símbolos e dos lugares. O surgimento dos objetos deu-se fluidamente assim que foi lançado o desafio, não havendo bloqueios assinaláveis. Cada objeto desencadeou um desfiar de histórias que foram partilhadas com os colegas mais próximos ou que foram contadas à professora à medida que ia crescendo a relação pedagógica, ou que, pelo seu significado, ficaram por contar. A construção de conhecimento e a acumulação de referências artísticas trouxe rapidamente ao processo criativo a «caixa-cápsula» que acomodaria os objetos e outros elementos construídos. A criação desenvolvida procurou mostrar os objetos enquanto algo que representa uma cultura, material e visual, portadora de sentidos, histórias, lembranças, narrativas e afetos.

As composições — «Cápsulas do tempo» — foram surgindo através da assemblagem construída em caixas de tamanhos, materiais e formatos variados. Esta técnica e meio de expressão admite a colagem com objetos tridimensionais e materiais diversos. Embora sejam díspares, os objetos não perdem o seu sentido original e continuam identificáveis, apesar de estarem num conjunto em sobreposição e/ou em justaposição.

O «cenário» letivo adequava-se a um processo que requer tempo, espaço e fruição. A sala de trabalho — o Laboratório de Expressão Plástica da ESECS — tem espaço, materiais de desgaste, ferramentas, utensílios e é contígua ao espaço exterior e de jardim, indispensável para o decurso de conversas entre pares e para o trabalho ao ar livre. O recurso a meios tecnológicos, livros de arte, arquivos e portefólios era também possível neste «cenário», pedagógico, descontraído — ora sereno, ora vibrante — mas

sempre propício à livre expressão, à experiência estética, à cooperação e à vivência em grupo.

Nem todos os estudantes desenvolveram o trabalho ao mesmo ritmo. Aos estudantes foi muitas vezes referida esta ideia: experimentar implica falhar. Tal como nos diz Marina Abramovic, cuja obra artística era conhecida pelos estudantes, por definição, «experimentar» significa ir a um território onde nunca se esteve, onde a falha é muito possível. Porém, as «falhas» não existiram efetivamente — apenas eram encaradas como «falhas» na perspetiva dos estudantes, quando os próprios não conseguiam alcançar um resultado visual que antecipadamente tinham idealizado e, sobretudo, estes momentos eram vistos como incentivo para novas experiências com os materiais e novas buscas de composição.

Sob a forma de composição artística, diferentes elementos heterógenos representaram narrativas pessoais, valorizando memórias ou representando projetos futuros — ver exemplos de trabalhos representados nas Figuras 1 a 6. Esta experiência desocultou o que os objetos pessoais podem trazer ao ensino das artes.



Figura 1 – «Keep fighting...»



Figura 2 – «Leiria fez-me crescer»

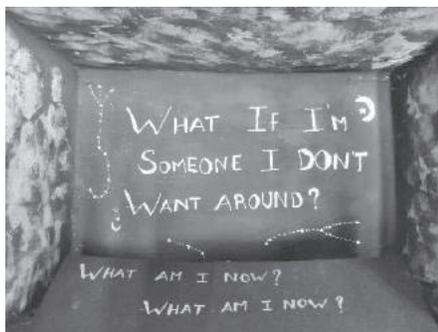


Figura 3 – «What am I now?»

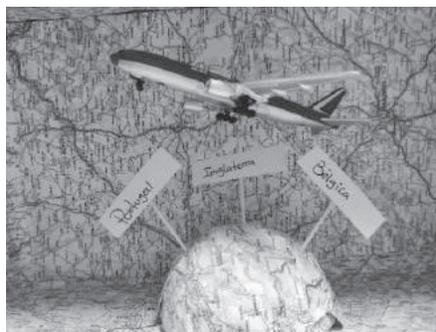


Figura 4 – «Sem título»



Figura 5 – «Labirinto»

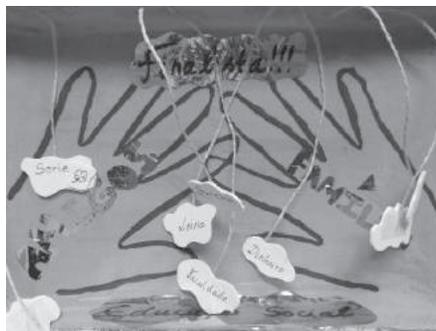


Figura 6 – «Sem título»

Para Goodson (2007) é importante que se criem as possibilidades para que as narrativas pessoais possam fazer parte da construção curricular e do próprio processo formativo, mudando de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa. O processo letivo teve por base este princípio, sendo visto como essencial nos contextos de educação artística. Privilegiaram-se os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos da aprendizagem, concretizando que «as artes nos dão prazer» e que «apuram a sensibilidade e a afetividade» (Carmelo Rosa, 2010, p. 13).

Foi nos diálogos em torno dos objetos e de toda a produção visual que se abordou a «forma» enquanto «configuração visível do conteúdo», nas palavras de Arnheim (1997, p. 89); a «cor», que aqui serviu «para simbolizar temperamentos humanos» (p. 438); ou as qualidades dinâmicas transmiti-

das pelos objetos, que inevitavelmente vemos carregados de «significado expressivo» (p. 437).

A avaliação das aprendizagens incidiu sobre o processo criativo e expressivo, sendo recolhidos dados através da observação participante, das conversas informais, da análise dos produtos, dos diálogos/debates em grupo e da reflexão individual escrita realizada no final, seguindo o que é proposto por Pink (2013) ou Nelson (2013). Foi discutido com os estudantes um quadro de referentes para a avaliação, sendo aceites os seus contributos, de modo que pudesse ficar contemplada a caracterização do seu desempenho — ver Quadro 1.

Quadro 1. Referentes para a avaliação das aprendizagens

Referentes para a avaliação do processo criativo e expressivo
1. Estende o(s) temas ou conceito(s) em várias direções.
2. Transfere o conhecimento do tema ou conceito para a composição visual.
3. Explora várias ideias / várias soluções de composição.
4. Corre riscos através da exploração de algo novo para si próprio.
5. Mostra interesse pela experiência artística e pelos conteúdos da UC.
6. Desafia-se a si próprio.
7. Descreve o que funcionou ou não funcionou nas suas experiências de composição.
8. Descreve o que o seu trabalho significa para si pessoalmente.
9. Explica as suas escolhas.
10. Descreve ideias, sensações e imagens que são evocadas pela experiência artística.
11. Trabalha com autonomia, iniciativa, espírito crítico.
12. É cooperante, partilhando as suas ideias com o grupo.
13. Revela fluidez, flexibilidade, originalidade, capacidade de organização e manipulação.
14. Experimenta técnicas, materiais e modos de formar.
15. Desenvolve o seu percurso de criação plástica com discussão e partilha de ideias.
16. Reflete sobre a relação entre as experiências com a linguagem plástica e situações de intervenção.
17. Revela que aprofundou conhecimentos sobre os conteúdos da UC.

Reflexão sobre a experiência artística

Tendo em conta o que já foi descrito sobre esta experiência de formação, propícia a que os estudantes envolvidos expressassem emoções através das suas produções plásticas, apresentam-se agora alguns resultados que decorrem da análise ao conteúdo das suas reflexões individuais escritas.

Os estudantes, ao refletirem sobre as aprendizagens construídas, produziram narrativas com conteúdo diverso, em que foi possível identificar cinco categorias de análise: *Autoexpressão*, pois espelham o que refere Carmelo Rosa (2010, p. 12), «as artes promovem oportunidades de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta»; *Autoconhecimento*, na medida em que os estudantes revelam o conhecimento de si, das próprias características, qualidades, imperfeições e sentimentos; *Artes e intervenção*, pelas múltiplas referências à importância das artes para promover o desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida; *Expressão plástica*, na medida em que se refere que esta linguagem permite enriquecer a capacidade de comunicação e ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo (Civit e Colell, 2004); e *Cooperação*, pelas referências às interações que ocorreram e que provam que as artes tornam mais «fácil a empatia entre as pessoas e um melhor conhecimento do outro, porque somos capazes de o entender melhor se formos capazes de imaginar viver a sua vida» (Carmelo Rosa, 2010, p. 13).

O Quadro 2 apresenta alguns excertos mais significativos das categorias mencionadas.

Quadro 2. Análise ao conteúdo das reflexões escritas individuais.

Categorias	Algumas unidades de registo
Autoexpressão (trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior, da realidade concreta)	«A minha cápsula do tempo conta muito sobre mim, sobre o que sou hoje.» «As outras pessoas conseguem entender que o trabalho é meu (confesso que não me sinto muito confortável com isso).» «O resultado é para mim inesperado, pois fui criando, mas é algo que me descreve.» «Escolhi expor-me através destas formas.» «Todos os elementos do trabalho foram escolhidos com um propósito, o de me representar.» «Desenhei algo que marcou as minhas vivências.» «Representei-me através de objetos, palavras, imagens e cores.» «O meu envolvimento na atividade “cápsula do tempo” permitiu-me expressar aquilo que neste momento me define.» «Procurei não ultrapassar barreiras pessoais e expor demasiado sobre mim.» «O meu trabalho fala sobre mim, mas quem o analisar ou apenas observar não saberá o que significa.» «O que lá está expresso simboliza o meu presente e os meus objetivos futuros.»

<p>Autoconhecimento (o conhecimento de si, das próprias características, qualidades, imperfeições e sentimentos)</p>	<p>«Considerando-me uma pessoa que evita pensar e refletir sobre os acontecimentos da vida, senti que, de alguma forma, esta atividade me ajudou a reconhecer certas questões pessoais e a refletir mais criticamente sobre os meus acontecimentos pessoais.» «Este trabalho fez-me pensar o que é de facto mais importante para mim.» «(este trabalho) serviu para me desafiar e me mostrar que sei fazer e consigo fazer mais do que o que eu penso.» «Aprendi um pouco mais sobre mim.» «Fiquei muito contente e orgulhoso por mim próprio, por ter cumprido este desafio.» «É preciso parar e pensar “quem sou?”, muitas vezes ignoramos o que somos ou o que nos caracteriza.»</p>
<p>Artes e intervenção (desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida)</p>	<p>«Este trabalho enriqueceu a minha perspetiva quanto à expressão plástica como ferramenta socioeducativa.» «É uma atividade interessante para futuramente poder aplicar em contexto profissional.» «Aprendi mais sobre como esta pode ser uma ferramenta útil para a minha prática enquanto educadora social.»</p>
<p>Expressão plástica (uma linguagem que permite comunicar e ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo)</p>	<p>«Aprendi sobretudo a expressar uma ideia recorrendo apenas a materiais plásticos.» «Foi uma experiência enriquecedora poder fazer experiências tentativa-erro na busca do que tinha pensado fazer.» «Este trabalho ajudou-me a desenvolver a minha criatividade, a conhecer novas técnicas e formas de usar os materiais.» «Gostei bastante da realização e principalmente todo o seu processo, o que na minha opinião é o mais importante.» «Aprendi que são múltiplas as possibilidades de criar através da plástica.» «Senti a minha criatividade ser “puxada” e consegui explicar algo sem palavras.» «Esta experiência serviu para nos expressarmos e dizer aquilo que somos e sentimos sem ter que falar.»</p>
<p>Cooperação (a interação e o conhecimento do outro)</p>	<p>«Ajudou a desenvolver o trabalho de equipa e a entreajuda.» «Estamos a terminar o curso e só agora pude conhecer melhor alguns colegas e o que pensam.» «Foi a ver as “cápsulas do tempo” dos meus colegas que conheci mais sobre eles.» «Foi bom ver como todos temos diferentes “cápsulas do tempo”. Claro, somos diferentes.» «Foi bom presenciar o diálogo que se foi desenvolvendo em torno das “cápsulas do tempo” e ver como este trabalho nos entusiasmou coletivamente.»</p>

Estes exemplos permitem perceber a relação entre a experiência de criação plástica vivida individual e coletivamente e a sua relação com a manifestação de emoções, nomeadamente, porque revelam a noção de autoconsciência, a capacidade de regular emoções e de reconhecê-las nos outros. Na linha da investigação de Soares (2017), as artes plásticas parecem ser um meio privilegiado para a educação emocional. A este respeito, o autor evoca Veiga Branco (2004, p. 90), que refere que «se a forma mais habitual de expressão racional humana é a oralidade, expressa através das palavras, as expressões emocionais, são mais frequentes e ricas através da comuni-

cação não verbal». Os estudantes, educadores sociais em formação, através do conteúdo das suas reflexões, evidenciam estes aspectos referindo-se à experiência que viveram e às que podem proporcionar no seu futuro meio profissional, através da linguagem plástica ou outra linguagem artística.

Conclusão

A observação participante ocorrida nas aulas permitiu constatar como cada estudante encontrou uma forma própria de responder ao desafio criativo colocado e viveu uma experiência subjetiva com materiais e objetos. A análise dos artefactos construídos permitiu identificar diferentes opções criativas, pelo modo como os estudantes descobriram as suas ideias e emoções e as transferiram para a composição visual, no sentido em que este processo é descrito por Matarasso (2019). Os registos reflexivos, escritos, que ressaltaram de toda a experiência, evidenciaram que os estudantes compreenderam que os seus trabalhos carregam emoções e ideias, os seus gostos, crenças, vontades e preocupações e quais as posturas morais, filosóficas e até políticas que lhes servem de referência no processo de autoconhecimento e de conhecimento dos outros. Ficou saliente também nas suas aprendizagens, o valor da linguagem plástica como meio para a intervenção nos contextos de ação do educador social, uma vez que a educação emocional de populações diversas é algo que também perspetivam promover.

Referências bibliográficas

- Arnheim, R. (1997). *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Carmelo Rosa, M. (2010). *A Educação Artística e o Sistema Educativo*. Disponível em http://www.clubeunescoedart.pt/files/Texto%20Carmelo%20Rosa_.pdf
- Civit, L. & Colell, S. (2004). *EducArt: intervenció educativa y Expresión Plástica*. *Educación Social*, 28, pp. 99-118.
- Goodson, I. (2011). *Currículo, narrativa e futuro social*. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), pp. 241-252.

- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London: Palgrave Macmillan.
- Oliveira, R. (2014). *O sentido da memória e dos objetos pessoais na formação docente em artes visuais*. Revista *Matéria-Prima*. 2 (4), pp. 20-28.
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Soares, D. M. C. (2017). *O papel das artes plásticas no desenvolvimento da inteligência emocional em adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Veiga Branco, M. A. (2004). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto Editora.

CLOWNS INTERVENTORES

Enne Marx

Atriz, palhaça e formadora em palhaçaria, mestre em Intervenção e Animação Artísticas (Esecs, IPL) doutoranda em Estudos Teatrais e Performativos (Universidade de Coimbra).

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a intervenção clownesca a partir da percepção da própria experiência da autora em consonância com o pensamento de alguns estudiosos do campo da palhaçaria com relação a aspetos importantes da linguagem como verdade e humanidade para gerar um olhar sobre o Riso – elemento tido como fundamental para se produzir comicidade. Tendo como premissa que o clown, seja de forma espetacular ou não, atua de forma a intervir a partir de sua própria vida para fazer rir o outro (triangulação clown – espaço – público) dada à natureza de sua performance, propõe-se o conceito de Clown Interventor, compactuando com a ideia de que o riso é um reflexo de outros dispositivos preliminares a ele como o conhecimento de si mesmo e de seus dramas interiores e da potência proporcionada por sua verdade face a um riso que desperte para outras dissonâncias. O riso que nasce não por uma obrigatoriedade muitas vezes exigida por olhares errôneos com relação a esta arte, mas o riso cuja autonomia escorra das mãos do clown e existe na experiência da identificação entre nós, os dramas humanos e a maneira como nos colocamos no mundo.

Palavras-chave: clown; palhaçaria; intervenção; comicidade; riso

1. Clown: uma linguagem de intervenção humana

As artes em geral têm como característica principal intervir na vida das pessoas, produzir mudanças internas e abrir espaços de reflexão. A arte da Palhaçaria, termo que preferencialmente uso para designar o *clowning* ou a atuação de palhaços e palhaças apresenta neste artigo um olhar que extrapola a esfera de comunidade para a esfera de humanidade. Os seres da palhaçaria trazem em seu trabalho características primordiais que tangem o humano: é impossível negar a nossa verdade frente a quem somos: seres imperfeitos, suscetíveis e falíveis. Com a capacidade de rir de si mesmo e de fazer aflorar potências diante de suas fragilidades para também fazer o outro rir, o clown se coloca em presença diante de nós para revelar as nossas vulnerabilidades singulares e assim, reconhecermos que podemos ser menos cobradores de perfeições inexistentes. Esta é, a meu ver, a principal intervenção desta arte, nos roubar a prepotência e o orgulho, e nos colocar diante de um espelho revelador de outras qualidades, quiçá nos levar a imaginar que temos em nós diversas situações ridículas, dignas de riso e de comicidade, onde podemos igualmente rir de nossas imperfeições e nos enxergarmos belos assim como os palhaços e palhaças se enxergam, ou apenas nos vermos “humanos”. Clowns Interventores¹ são, portanto, seres que vivenciam essas relações carregadas de humanidade entre si e o mundo, com capacidade de nos fazer reconhecer a nós mesmos.

Contudo, a linguagem da palhaçaria não deve estar indubitavelmente associada a uma tal felicidade, a um riso forçado ou a uma alegria exacerbada. Antes de qualquer coisa, é uma intervenção aliada a uma verdade, aquela da qual não se pode fugir, pois faz parte da condição humana. Nenhum de nós é alegre o tempo todo. Vivemos diversas emoções, e sentimentos contrários à felicidade também integram o nosso status quo. Esta qualidade confere ao clown uma condição superior de ser e estar no mundo, como alguém que detém poderes que ultrapassam o limiar artístico e fazem ampliar naquele que vivencia esta experiência o olhar diante da vida. A palhaçaria pode, portanto, estar em todo aquele que possui a capacidade de se vê frágil e ao

¹ Esclareço que a palavra Clown aqui contempla toda e qualquer pessoa que vivencia esta linguagem, independente do gênero e até mesmo agênero.

mesmo tempo poderoso diante da liberdade em vivenciar as contradições e os dramas pertencentes ao humano.

Para responder à pergunta “O que é um clown?”, Sue Morrison e Verônica Coburn (2013: p.3) escolheram uma definição dada por Jonh (Fire) Lamé Deer (2009): “Para mim um palhaço é alguém sagrado, engraçado, poderoso, ridículo, santo, envergonhado, visionário. Ele é tudo isto e um pouco mais. Brincando, um palhaço está realmente realizando uma cerimônia espiritual”²². Com esta citação as autoras evidenciam a atuação do clown para além da arte e para além das formas generalistas a respeito de tal arquétipo, buscando a sua força criativa a partir do autoconhecimento proporcionado pelo confronto do artista com este estado verdadeiro e transcendental. Em meados dos anos 60 e até a sua morte, Jacques Lecoq (2010) investigava o “palhaço pessoal” trazendo à tona as fragilidades dos seus alunos em sua essência, para a partir dessas descobertas revelar o seu estado cômico. Para o palhaço e formador em comicidade André Casaca (Teatro C’art – Itália), “O clown é pobre porque é simples e ao mesmo tempo é rico porque valoriza a simplicidade”²³ (Casaca, 2021). Casaca acredita na força do simples para fazer florir a comicidade autêntica e em suas formações privilegia a busca pelo estado verdadeiro. De facto, a intervenção clownesca é comumente disposta face a soluções simples relacionadas a fatos da vida, cuja dinâmica dramática toca em questões ligadas à essência da natureza humana e às relações que a permeiam. Percebe-se que a “verdade” e a intersecção entre a máscara do clown e a singularidade do artista (ou praticante da arte da palhaçaria) permeia o trabalho de diversos estudiosos desta arte, as suas pesquisas priorizam a dimensão humana para além da dimensão artística, uma visão ampliada do estado clownesco, que é composto pela curiosidade, a não racionalidade e o não julgamento, que tem como principais insumos o instinto e a sensorialidade.

² Tradução da autora: “To us a clown is somebody sacred, funny, powerful, ridiculous, holy, shameful, visionary. He is all this and then some more. Fooling around, a clown is really performing a spiritual ceremony”.

³ Frase proferida no dia 20 de agosto às 16h, durante o seminário “Identità cômica del corpo livello avanzato” no teatro C’art, Castelfiorentino, Itália, do qual participei como parte de minha investigação pela prática do doutoramento em Estudos Artísticos.

O jogo do clown é também o jogo do público, a intervenção é compartilhada, seja esta de caráter espetacular ou não. Clowns constroem o seu jogo face ao outro, diante do encontro. Morgana Masetti (2009:17) observando a atuação de palhaços em hospitais diz:

O clown acredita na força desta união. Acredita que brincar é a melhor forma de se fazer um encontro e que este não tem um tempo definido para acontecer: tudo depende da intensidade dos olhares e da permissão para brincar. Na realidade no jogo já iniciado não é fácil dizer quem está fazendo a brincadeira e quem está recebendo. É uma coisa totalmente intensa que durante o encontro brincar é equivalente a viver⁴.

Masetti (2009), entre outros autores como Alice Viveiros de castro (2005) e Lili Castro (2019) denomina a arte da palhaçaria como a arte do encontro, termo defendido também por palhaços e palhaças que atuam em campos limite ou por aqueles que atuam na rua e em outros espaços que proporcionem uma atuação calcada no jogo a partir da relação construída no aqui e no agora. Entretanto, a performance clownesca é muito ampla e está longe de se alinhar a um só conceito. Como observa Castro (2019:285):

A performance do palhaço é pautada pelo híbrido, pelo múltiplo, pelo migratório. Sua figura ocupa espaços intersticiais e miscigenados, entre a arte e o ritual, entre o circo e o teatro, entre o lúdico e o grotesco, no meio das ruas, das feiras, da música e da dança. Temos palhaços sagrados e profanos, palhaços de picadeiro e de rua, palhaços mímicos e excêntricos musicais. Alguns atuam em hospitais e campos de refugiados, enquanto outros se dedicam à TV, cinema ou eventos de *shoopings centers*. Vários são os dispositivos e modos de atuação adotados por esses inúmeros cômicos artísticos, sociais e cerimoniais. O campo é extenso e está sempre prenhe de novas e fragmentadas possibilidades.

⁴ Tradução da autora: “Il clown crede nella forza di tale unione. Crede che scherzare sia il modo migliore per fare un encontro e che questo non há un tempo determinato per avvenire: tutto dipende dall’intensità degli sguardi e dal permesso per scherzare. E in realtà il gioco già è iniziato e non è facile dire chi fa lo scherzo e chi lo riceve. È una cosa totalmente intensa che durante l’incontro scherzare equivale a vivere”.

Para mim, o que perpassa todos esses modos de atuação no campo da palhaçaria é a triangulação entre o clown, o público e o espaço. A presença do outro na intervenção do clown é essencial para percebermos a sua maior qualidade: o Riso. Esta qualidade surge a partir do encontro entre os elementos e da capacidade que o clown tem de se relacionar com as outras duas pontas do triângulo, provocando no outro sensações internas e um olhar para si mesmo. Demian Reis (2013: 23) esclarece que fazer rir confere à arte da palhaçaria a perspectiva de Etnocenologia: “Palhaços investem sua vida no trabalho acessando um corpo risível, um corpo que constantemente se coloca como objeto do riso dos outros. Este é um dos ângulos possíveis para se enxergar uma etnocenologia do palhaço”⁵. Sobre a importância do expectador no jogo, diz ele: “Na palhaçaria entendo que o expectador está considerado vinculado de modo constitutivo, orgânico, ou quase ecológico, ao fenômeno do riso, tanto quanto o palhaço” (Reis, 2013: 25).

Esta prerrogativa é ponto consonante entre muitos que estudam e praticam a arte da palhaçaria. Com efeito, o público seja em espetáculos ou em intervenções cuja base são o encontro e o improvisado, é parte constituinte do fenômeno criativo desta linguagem, que quase sempre compõe a sua estrutura narrativa na compreensão de que o expectador de uma maneira ou de outra intervirá no jogo, já que o campo entre o interventor e ele é completamente aberto. Esta triangulação é suportada principalmente pelo olhar que comanda a tríade do jogo clownesco: o olhar, a escuta e a percepção. A atuação do clown é, portanto, um empreendimento tipicamente humano, por carregar em seu fazer artístico os seus próprios dramas e através de uma autoexposição fazer emergir diversas emoções no público, onde o riso é apenas um dos aliados a este processo.

⁵ A Etnocenologia compreende a etnociência das artes do espetáculo, principalmente teatro e dança.

2. Mais do que uma intervenção do riso

“Rir de tudo é tolice. Não rir de nada é estupidez”
(Erasmus de Rotterdam)⁶.

Diferente da representação teatral, o clown vive a cena de maneira a comunicar que ele é o próprio personagem de sua história. Esta natureza da arte clownesca⁷ dá ao artista desta arte a possibilidade de renovar-se sempre e de pôr em xeque as suas inquietações do momento presente, que acabam por ser, afinal, as mesmas questões daqueles que estão com ele a viver o momento da “cena”, aqui entre aspas por se tratar de um acontecimento espetacular ou não. Podemos observar, entretanto, que por ser portador de sua verdade, seja ela boa ou ruim, o clown está a viver sempre no risco, caminho não tão diferente do de todos nós. A diferença é que o clown vive o risco e ri do seu próprio fiasco, buscando sempre soluções para resolvê-lo e é nesse entremeio que nasce a comicidade. Durante a intervenção do clown percebemos a potência do ridículo em nós, por se tratar o ridículo de uma das principais ferramentas desse trabalho.

Em seus estudos sobre a filosofia do humor, Morreal (2009) chama a atenção para o “alívio cômico” causado pelo riso através de algo produzido comicamente. Rimos porque nos identificamos com o que vemos e com aquilo que sentimos empatia. Do mesmo modo, Bergson (1983) observa que rimos porque a ação cômica nos comunica algo que pertence a nós mesmos. Este espaço construído entre a comicidade e o público é um espaço imaterial, um lugar do possível, independente de tempo ou racionalidade lógica, onde reúnem-se qualidades como imaginação e criatividade, um espaço flutuante e em movimento que manifesta um corpo em sua capacidade de trazer à tona elementos criativos, que no caso do clown, exterioriza uma experiência coletiva manifestada em risos.

Assim, o território do discurso clownesco é o Riso, mas um riso que pode ter diferentes sentidos, que está sempre ligado a um Fundo Poético Comum, conceito apresentado por Lecoq. Sobre isto, disse ele:

⁶ Citado por Fransesc Abella em *Risas e Humor* (pg.67) – livro organizado por Payasos Sin fronteras. Tradução da autora: “Reir de todo es de tontos. No reir de nada es de estúpidos”.

⁷ Ou palhacesca, como costuma-se falar no Brasil.

Trata-se de uma dimensão abstrata, feita de espaços, luzes, cores, matérias e estão presentes em cada um de nós. Os elementos se sedimentam em nós através das nossas experiências e sensações de tudo aquilo que olhamos, escutamos, tocamos, degustamos. Tudo se imprime em nosso corpo e constitui o fundo coletivo comum do qual surgem ímpetos e desejos de criação (Lecoq, 1997: 57 como citado em Brondani, 2020:40).

É importante observar que a partir do trabalho do clown no teatro e antes já feito no cinema por artistas como Charles Chaplin, Steve Martin, Laurel & Hardy, entre outros, a figura se apresenta mais discreta, mais próxima do cotidiano e mais parecida com o universo coletivo. Esta verossimilhança pode gerar a identificação risível. Para Casaca (2021) é importante ter como base o drama para gerar comicidade: “sem dramaticidade a comicidade se torna superficial”⁸. A conectividade entre o drama exposto na cena por um clown com o nosso próprio drama nos faz rir. Diversas são as narrativas dramáticas trabalhadas no universo da palhaçaria, o que gera composições geralmente autênticas pela própria natureza da intervenção – calcada na autopoietica disposta a ir ao encontro da comicidade. O espaço expectatorial é gerado pelo jogo/cena que habitualmente dispensa hierarquias e quarta parede. O riso da plateia é o alimento para que a ação cômica cresça. Sobre isto, constata Reis (2013:79): “... a apresentação do palhaço pode ser muito efetiva quando orienta suas ações se apoiando na sua capacidade de escutar o riso como sinais de interesse, prazer e conexão com a plateia”. Entretanto, alguns estudos apontam uma visão expandida do papel dessa figura tão emblemática.

Para Morrison (2013) o trabalho do clown não reside em fazer rir apenas, primordialmente é uma intervenção sobre si mesmo. O nariz vermelho nos revela inteiramente, nos torna visíveis ao mundo tal como somos e nos ajuda a mostrar a melhor parte de nós, oferecendo ao mundo o nosso estado de humanidade:

⁸ Frase proferida no dia 26 de agosto às 17h, durante o ensaio de criação do espetáculo “Juliet” com Stefano Marzuoli no teatro C’art, Castelfiorentino, Itália, do qual observei como parte de minha investigação pela prática do doutoramento em Estudos Artísticos.

Torna-nos visíveis e revela nossas vulnerabilidades, nossas fraquezas, nossos medos, nossas alegrias, nossos ciúmes mesquinhos, nossos desejos e nossas falhas. Nossa beleza. Nossa humanidade. Nossa vergonha. E estando em meio à nossa humanidade exibida, permanecendo em nossa vergonha, devemos descobrir como nós, individualmente, podemos servir às pessoas sendo sagrados, engraçados, poderosos, ridículos, santos, envergonhados e/ou visionários⁹ (Coburn & Morrison, 2013: 13).

O estado de humanidade do qual fala Morrison é esbanjado pelo clown sem medo, onde podemos ver às claras os nossos fracassos, os nossos erros e tentativas de acertos, e o quanto somos brilhantes da forma que somos, seres factíveis de falir, mas também poderosos em agir. Essa partilha generosa feita pelo clown oferece ao público a surpresa e a emoção necessárias que nos levam a rir.

Se os fazedores do riso são diversos como ressalta Castro (2019), os risos também o são. Há quem fale sobre as diferentes qualidades do riso que emergem através dos diferentes modos de produção. Distinções que abrangem também a performance dos clowns em termos estéticos, mesmo que essas qualidades se misturem como vemos comumente no trabalho de diversas palhaças e palhaços contemporâneos. Há os que privilegiam a natureza lúdica e poética, onde o riso funciona muitas vezes como um bálsamo — o que reforça a psicofisiologia do riso como uma ferramenta capaz de produzir endorfina, dopamina, serotonina e ocitocina¹⁰ e alterar os estados de humor, transformando emoções negativas em positivas e aumentando a nossa potência em agir (Damásio 2003; Marx 2019). Para outros, o riso pode estar em um lugar crítico e político, gerando verdadeiras “tomadas de consciência” naqueles que vivenciam a experiência estética, como podemos ver no trabalho do Boufoon¹¹. Há ainda o riso autêntico da brincadeira

⁹ Tradução da autora: “It makes us visible and reveals our vulnerabilities, our foibles, our fears, our joys, our petty jealousies, our desires and our failings. Our beauty. Our humanity. Our shame. And standing amidst our displayed humanness, standing in our shame, we must the discover how we, individually, can serve people by being sacred, funny, powerful, ridiculous, holy, shameful and/or visionary”.

¹⁰ Substâncias conhecidas como “hormônios da felicidade”. Esses neurotransmissores são gerados pelo nosso próprio corpo e liberados a partir de estímulos gerados no cérebro.

¹¹ A comicidade do bufão tem um caráter assumidamente transgressor, grotesco e contestador.

manifestado livremente nas poéticas das manifestações populares¹²(Castro 2019), ou ainda o riso sagrado, elemento de cura, presente desde tempos imemoriais nas diversas tribos nativas existentes antes de nós (Coburn & Morrison 2013; Moody Jr. & Raymond A., 1978). Entretanto, reitero o pensamento de Morrison (2013) quando diz que o clown não é sinônimo de riso, mas pode ser um instrumento para fazer-nos reconhecer o nosso próprio riso, o que definitivamente eleva o poder de sua intervenção: “O clown é uma coisa muito mais profunda do que apenas nos fazer rir. Se um clown apenas nos faz rir, você perde o propósito, o propósito divino talvez, de sua função”¹³ (Coburn & Morrison, 2013:13).

3. A minha palhaçaria, o meu riso

Partindo do pressuposto de que a comicidade gerada pelo clown advém sobretudo de sua própria vida, ser palhaça significa viver em contínuo percurso investigativo, visto que a vida é uma constante mutação. Refletir sobre o riso neste artigo me leva a ativar os sentidos e dinâmicas de comunicação e partilha que o clown potencia. O riso que busco nesta pesquisa continuada é aquele que ultrapassa outras possibilidades além das gags e do riso comumente esperado (Coburn & Morrison 2013), enquanto oportunidade de escapar das formas generalistas, advindas do senso comum, e de práticas tradicionalistas ou regras predispostas, abrindo novas possibilidades de compreensão.

No meu percurso formativo entrei em contato com vários métodos para fazer florir o “estado” verdadeiro, o corpo risível e a comicidade. O fiasco e a fragilidade nos jogos de picadeiro¹⁴ foram um aprendizado muito impor-

¹² Manifestações próprias ou festas tradicionais de determinados lugares e povos, que existem em suas diferentes formas, a exemplo do “Cavalo Marinho” em Pernambuco, Brasil, onde podemos identificar figuras cômicas como o “Mateus” e o “Bastião”.

¹³ Tradução da autora: “Clown is a much more profound thing than just making us laugh. If a clown just makes us laugh you lose the purpose, the divine purpose perhaps, of their function”.

¹⁴ Geralmente nas formações em palhaçaria o aluno faz exercícios de improvisação solo, denominados no Brasil por “picadeiro”.

tante no enfrentamento da descoberta do ridículo autêntico. Entender este processo no corpo, o papel da máscara (o nariz vermelho) e a organicidade marcaram pontos fundamentais na minha descoberta. Perceber a importância do outro no jogo foi para mim como uma pedra preciosa, visto que a sociedade geralmente nos aponta caminhos solitários e competitivos. Uma das maiores prerrogativas no meu trabalho é a valorização da verdade. Como disse Lecoq (2010: 122): “a busca de seu próprio clown reside na liberdade de poder ser o que se é e de fazer os outros rirem disso, de aceitar a sua verdade”.

Entretanto, reconheço que o trabalho sob si mesmo do qual sugere Morrison (2013) cruza o meu trabalho quando valorizo nele as inquietações a partir da minha jornada existencial e o trago para o jogo, para a cena, mas não para serem aceitas e sim compartilhadas. O autoconhecimento proporciona construir a comicidade sob outras perspectivas, onde o fiasco, que é usado como ferramenta de comicidade, pode ser um trampolim revelador de potencialidades sobretudo do outro, tornando, portanto, o clown muito mais poderoso do que normalmente se pensa que ele é. A atuação em campos limite como hospitais me deu insumos para perceber que as relações são potencializadas através do trabalho do clown e do riso acionado por este trabalho, por se tratar de um riso com o outro e não do outro, cuja qualidade revela uma dramaturgia coletiva, uma epifania sobre a potência do papel do recetor no jogo. Acredito que esta potência se dá porque o estado verdadeiro torna a presença passível de despertar no outro a vontade de jogar, onde o riso é uma consequência, não o fim. Igualmente procuro na cena teatral exercitar a liberdade de ser o que se é, para então, adentrar o universo comum a todos nós. Esta percepção me leva a considerar substancialmente as emoções despertadas pela plateia para fazer crescer o jogo em sua potência cômica. O fluxo da performance, portanto, acontece na triangulação da qual falei anteriormente.

4. Considerações finais

Sabemos que o riso é um tema discutido desde sempre, já em filósofos como Aristóteles, Platão, Kant, Hegel entre outros, que perceberam o riso como uma manifestação tipicamente humana e por isto dedicaram algum

tempo ao estudo sobre o riso. Aqui, retorno a Bergson (1983) para reiterar o caráter humano do riso, sem, entretanto, dispensar a oportunidade de dizer que acredito que outros seres conseguem rir, como é o caso de vários animais (porém, essa observação é matéria para um outro artigo). Bergson, mesmo tendo dialogado com a sociologia do seu tempo, reflete sobre a importância da observação da própria vida e da importância do conhecimento sobre ela na criação das comichadas, dentre elas a “comichada de caráter”, das quais identifico mais próxima da comichada clownesca. Para Bergson esta comichada está conectada à maneira como nos colocamos no mundo.

Busco na minha palhaçaria exatamente esta conexão, para a partir daí despertar risos diversos, risos libertadores, confrontadores, reivindicadores, e outros tantos que possam surgir, primando por uma intervenção clownesca mais humana possível. Com humana não quero dizer que a performance é desprovida de signos essenciais que compõem a teia de uma intervenção ou espetáculo clownesco, inclusive o uso de técnicas como o improviso e a triangulação são indispensáveis para a realização de um bom trabalho. Falo sobre a importância de termos atenção à construção desse ser outro de nós, algo como uma extensão de quem somos e não como algo fora, inventado. A comichada que virá a partir daí acompanha esta lógica e até mesmo as gags e piadas que viermos a incluir na intervenção parecerá mais natural em nosso corpo, tornando o todo orgânico. Assim, evita-se a meu ver, a generalização da linguagem onde o riso é algo já esperado e geralmente vazio de vida própria.

Referências bibliográficas

- Bergson, H. (1983). *O Riso — Ensaio Sobre a Significação do Cômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Brondani, J. A. (2020). *Máscaras e Imaginários: bufão, commedia dell'arte e práticas espetaculares populares brasileiras*. Curitiba: Appris Editora.
- Castro, L. (2019). *Palhaços, Multiplicidade, Performance e Hibridismo*. Rio de Janeiro: Mórula Editora.
- Castro, A.V. de (2005). *O Elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Família Bastos Editora.

- Coburn, V. & Morrison, S. (2013). *Clown through mask*. Bristol, UK: Intellect.
- Damásio, A. R. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mira Sintra: Publicações Europa - América Lda.
- Lecoq, J. (2010). *O Corpo Poético: Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: SENAC.
- Marx, E. (2019). *Cegonha de Mim: A Intervenção Artística e a Expressão das Emoções em Cuidadores de Crianças em Tratamento de Saúde*. Relatório de projeto. Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, Esecs, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
- Masetti, M. (2009). *Dottori Dell'Allegria: Il sorriso nelle pratiche di cura*. Tr. Bruno De Nicola. Molfetta, IT: Edizioni La Meridiana.
- Moody Jr., Dr. Raymond-A. (1978). *Humor y salud. El poder curative de la risa*. Madrid: Edaf.
- Morreal, J. (2009). *Comic Relief: A comprehensive philosophy of humor*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.

A FOTOGRAFIA NA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIAL

Rosalinda Chaves

DESPHOCO® – fotografia e bem-estar

Resumo: As metodologias visuais têm vindo a afirmar-se como vias credíveis e legítimas de exploração da realidade social e cultural. A importância dada à fotografia enquanto potencial instrumento terapêutico não é recente, sendo múltiplas as experiências nos mais variados contextos onde é usada além da Arte, com evidentes vantagens e benefícios. Prática social mais que emergente, a fotografia é uma troca do homem consigo mesmo e com o outro; de facto, a produção de imagens possui a qualidade de poder ser ferramenta de comunicação de poderosas emoções. E com ela, as possibilidades são infinitas. Este artigo espera conseguir partilhar algum conhecimento introdutório e validado sobre o tema da fotografia como forma de intervenção, seja ela individual ou social, em jeito de provocação para o aumento da atenção sobre esta matéria em Portugal.

Palavras-chave: fotografia; intervenção psicológica; intervenção social; identidade; bem-estar.

1. Introdução

O mundo mudou e o ritmo da mudança é assoberbante. Temos hoje mais oportunidades, mas com elas vieram, naturalmente, mais exigências e desafios. Passamos a vida a cuidar, mas nunca o cuidado pareceu tão

insuficiente. Em pleno século XXI, a humanização tornou-se uma urgência e ao mesmo tempo uma necessidade quase inatingível.

Enquanto resposta evolutiva, reconhecida na estimulação e desenvolvimento da pessoa, das sociedades e dos lugares, a criatividade tornou-se talvez mais badalada do que nunca. Percebemos a urgência de educarmos *peçoas* e não *matérias*, de se investir na dignificação das sociedades e na promoção de uma consciência mais capaz e reflexiva, de se criarem condições para o crescimento saudável, não obscurecendo a liberdade e a autodeterminação. Se parece existir uma falência no processo de humanização e respeito pelas liberdades individuais, pelo acondicionamento dos povos e pela garantia dos seus direitos fundamentais, percebendo isto, nunca foi tão aceite a importância de que se invista, efetivamente, no bem-estar.

«Como é diferente a posição assumida por Victor Hugo, para quem o grande perigo social é a escuridão e a ignorância. “O que é preciso” — diz ele — “é a luz! Luz a jorros!” Assim, a máxima do trabalhador social é: “Haja luz!”, e nesta campanha pela luz temos, como nosso agente avançado, o escritor da luz — o fotógrafo». (Hine, 2013, p. 126)

À medida que mais e mais conhecimento é adquirido sobre a mente humana, corpórea e holística, também o papel da cultura e das imagens se vai modificando (Burnett, 2004). Assim, empregues em diversos campos do saber, as metodologias visuais têm vindo a afirmar-se como vias credíveis e legítimas de exploração da realidade social e cultural (Campos, 2011). A lente da câmara fotográfica pode ser mediadora de uma forma única de diálogo com o que nos rodeia. Realmente, a fotografia é um instrumento poderoso pela capacidade que possui em transmitir discursos a partir da experiência de quem fotografa — e de quem vê.

Independentemente do seu eventual mérito artístico, cada fotografia contém histórias e cada imagem irá contá-las de formas muito diferentes, dependendo de quem as traduz e lhes atribui significado(s) enquanto as observa. Este artigo espera possibilitar algum conhecimento introdutório sobre o tema da fotografia como forma de intervenção, seja ela individual ou com grupos, em jeito de provocação para o aumento da atenção sobre esta matéria em Portugal.

2. Artes, criatividade e desenvolvimento

O Ser é inerentemente criador, possuidor de uma tendência natural para o autocrescimento, a autoatualização e a autocura (Stewart, 1979). Direito Universal, a cultura e a arte são constituintes fundamentais de uma educação que conduza ao pleno desenvolvimento da pessoa (UNESCO, 2006), numa ligação direta com a agilização do potencial criativo.

Carl Rogers (1974, p. 301) define o processo criador como «uma emergência na ação de um novo produto relacional», natureza única da pessoa, na sua interação com materiais, acontecimentos ou outras pessoas. A arte é libertadora de emoções, é intermediária na comunicação e no crescimento do indivíduo, assumindo um potencial inclusivo, estando frequentemente ligada ao desenvolvimento da criatividade. Por sua vez, a criatividade surge associada à resolução de problemas, à adaptabilidade, à autoexpressão e à saúde, mas também a domínios mais coletivos como o empreendedorismo e a evolução social, ocupando um lugar de destaque na sociedade atual, em particular, na promoção da saúde mental e bem-estar.

Resposta efetiva à evolução (Bahia, 2008; Runco, 2004), o ato criador envolve variados processos abrangendo, portanto, a capacidade de compreender, bem como a de relacionar, ordenar, configurar e significar (Ostrower, 1993), nunca se separando de *quem* — a pessoa que cria — *é*. O nosso «eu criativo» terá algo de divino, defende Nuñez (2009) ao afirmar que, quando criamos, conseguimos uma conexão tão profunda com nós mesmos que, ao vermo-nos melhor no agora, podemos até antecipar e antever o que o *Eu* será e precisará no futuro.

Referia Vygotsky (1978 *cf.* Bahia, 2008) que o desenvolvimento do potencial criativo de cada um contribuiria não só para o seu futuro pessoal, mas também para o da sua cultura. É a capacidade da arte, em geral, de ser uma ponte entre o mundo interno e a realidade externa que confere à imagem o papel de mediadora destes processos (Case & Dalley, 1992). Dentro das diversas linguagens artísticas, e especialmente na era digital, a fotografia possui, porém, uma acessibilidade extremamente facilitadora, tanto pela sua disseminação como pela sua versatilidade técnica. Fotografar é hoje comum a qualquer mortal; fruto desta familiaridade, *fazer fotografia* acabou por se tornar um hábito, um ato banal e quotidiano, menos ameaçador a muitos

de nós em comparação com outros empreendimentos criativos, apesar de se manter conciliadora com todas essas outras Artes.

3. Imagem, fotografia e identidade(s)

«(...) photography is not practiced by most people as an art. It is mainly a social rite, a defense against anxiety, and a tool of power» (Sontag, 2005, p. 5). O modo como olhamos as coisas depende do que nós sabemos e daquilo em que acreditamos (Berger, 1972). Prática social amplamente proliferada, a fotografia «representa uma troca do homem consigo mesmo, uma forma de ver e de ser visto» (Bulla Júnior, 2005, p. 217). Representação imagética do mundo, a fotografia é espelho, é transformação e é discurso do real (Dubois, 1993); é um «certificado de presença» (Barthes, 1981), tendo-se tornado prática comum e instrumento de comunicação e de partilha de experiências (Van Dijck 2008). Ela é passado, presente e futuro (Sontag, 2005).

Weiser (1988; 1990; 2004) defende que todas as fotografias que as pessoas tiram e guardam, seja para propósitos artísticos ou não, são como «espelhos com memória», marcadores daquilo e daqueles que foram ou são mais importantes, uma espécie de talismãs do passado. Quando captamos uma fotografia, estamos a prestar atenção ao que, seletivamente, vemos, notando as diferenças que nos fazem diferença, documentando o que é realmente importante para nós. As fotografias têm o potencial de mostrar de onde as pessoas vêm, mas são também um prenúncio de onde elas podem ir. Olhar para o mundo através de uma lente ajuda as pessoas a redescobrir o que é familiar, ganhando perspectiva sobre as situações e, por meio desse processo, desenvolver novos *insights* sobre si mesmos. Dotados destes novos conhecimentos, a criação de imagens acaba por oferecer novas formas de planeamento e implementação de mudanças (Craig, 2009). Ver é uma escolha (Berger, 1972); parecem existir fortes evidências de que a imagem terá um impacto significativo em nós, no nosso corpo, pensamentos e emoções (Malchiodi, 2003), apoiando-se o uso da fotografia na potenciação de contextos de exploração, comunicação, expressão criativa e desenvolvimento pessoal. Alguns autores refletem mesmo sobre a importância da educação do olhar enquanto potenciador da interação crítica e reflexiva, através de

imagens, como combate à aquisição de conhecimentos banal e superficial (e.g.: Kowalski, 2013; Rodrigues, 2011).

Sem dúvida a imagem é poderosa. Às vezes, as coisas perturbam-nos até mais através da fotografia do que a experiência em si (Sontag, 2005). É inevitável que possamos olhar a fotografia com um potencial transformador incrível, num processo sem fim de promoção da autoexploração, do conhecimento e do enriquecimento pessoal (Craig, 2009; Gibson, 2018).

4. Fotografia na promoção do (auto)conhecimento

O homem é um ser eminentemente visual. Como qualquer arte, a produção de imagens possui a qualidade de poder ser ferramenta de comunicação de poderosos sentimentos, permitindo às pessoas mostrar ao invés de falar. A ligação emocional e comunicacional à imagem está presente na evolução humana desde tempos remotos (Campos, 2011), mas hoje é possível ao mais comum dos mortais usá-la facilmente para comunicar.

A narrativa de uma imagem vai muito além dela própria (Harrison, 2002). Ela é complexa, inclui o detalhe além do óbvio, é dependente de quem fotografa, do objeto fotografado, de quem a vê e da altura e contexto em que ela é explorada. Pela sua complexidade de conteúdo, ela funciona como uma ferramenta ativadora, fácil e transversal, por ser tão parte de nós. A sua natureza mecânica pode até implicar uma menor espontaneidade, mas, por outro lado, envolve um processo mais estruturado de contacto com o interno, ao mesmo tempo que, por implicar o auxílio de máquinas, o seu uso pode ser mais facilitado (Kopytin, 2004).

Dentro das linguagens artísticas disponíveis, a fotografia representa uma fonte inigualável de informação. Com ela podemos exprimir sentimentos, ideais, preocupações, conseguimos dizer muito mais até do que aquilo que as palavras conseguem. Acredita-se que o uso da fotografia auxilia a comunicação de significados difíceis de serem expressos verbalmente. Através do ato de captar ou organizar fotografias, o indivíduo articula-se com as suas conexões, enfatiza momentos ritualizados e relaciona-se com os seus demais (Van Dijck, 2008), em junção com a sua história e memória de quem é, foi e quer ser. A escolha tem um significado e a narrativa de cada imagem pode

ir muito além do seu conteúdo; na verdade, até a ausência de uma imagem pode contar uma história (Harrison, 2002). As conversas que surgem a partir da visualização de uma fotografia podem, de facto, despoletar a libertação de informações factuais e emocionais que muitas vezes não sairiam de forma direta (Weiser, 2004). O ato de captar uma fotografia tem vindo a ser encarado como terapêutico por deter o potencial de encorajar o fotógrafo a refletir, ser consciente e estar focado (Gibson, 2018), e o mesmo também pode acontecer ao apreciar uma fotografia, ao elicitar conteúdos que sempre pertencerão a quem vê (Harper, 2002). O processo fotográfico oferece meios de acesso a novas oportunidades de relação com o outro; quando dentro da segurança e empatia do «grupo», essas assumem um carácter ainda mais profundo e significativo (Craig, 2009; Katz, 1988; Kopytin, 2004).

Não raramente a fotografia é utilizada em variadíssimos contextos e por múltiplos atores, dentro de âmbitos de atuação mais ou menos estruturados. A câmara fotográfica torna-se objeto de captação de momentos, ocasiões, pessoas ou locais, mas torna-se igualmente ferramenta de expressão, promoção de outras perspetivas, autoconsciência e mudança (Craig, 2009; Weiser, 2004). Uma fotografia tem potencial para produzir novos conhecimentos cada vez que é vista e revisitada pela pessoa (Craig, 2009), num processo sem fim. As possibilidades são infinitas: por mais que a imagem seja sempre a mesma, a pessoa que a vê já não o é mais.

Captar uma fotografia ultrapassa o que vemos, comunicando crenças, emoções e perceções que não são ditas no momento da criação (Katz, 1988). Pedir a pessoas que interpretem imagens de si próprios ou de outros, lugares, espaços ou coisas, elicia processos de atribuição de sentidos (Harrison, 2002). Mas a aquisição de conhecimento por si só não chega; para que haja assimilação, há que intencionalmente contextualizar e processar através da análise crítica e reflexiva. (Kowalski, 2013). A chave passará pela sensação de controlo que este processo pode oferecer (Craig, 2009), onde a pessoa define as escolhas e ganha confiança.

Facing the void, the unknown, the feeling of being lost, is a precious state. I might suffer, it might be painful, but it is immensely creative. By touching the void, the emptiness where I am unable to create, I reset my 'guts,' wipe them clean like a blank canvas. The secret is to look inside, face it, photograph it,

get lost in it. It is a kind of meditation. Introspection is essential to find inspiration and fill my mind and heart once more with new ideas and projects. (Nuñez, 2009, p. 55)

A fotografia objetifica o assunto fotografado (Gibson, 2018; Kopytin, 2004) e, portanto, o ato de «segurar» uma imagem pode ajudar a criar distanciamento e, daí, encontrar novas perspectivas. Através dela podemos mediar processos conscientes e intencionais de exploração da identidade, relações, história, narrativa interna, processos de mudança, lutos, dificuldades de comunicação, enfim, uma panóplia de temas cujo seu entendimento pode conduzir a uma maior conciliação com o *Eu* e com o que nos rodeia. Contudo, para que uma atividade possa ser terapêutica é necessário que haja benefício evidente (Weiser, 2004).

É do interesse deste artigo clarificar (ainda que brevemente) as diferenças entre: a) fotografia terapêutica e fototerapia; b) fotografia comunitária e *photovoice*; c) fotografia em investigação; d) atividades fotográficas ou com recurso a imagens que procuram intencionalmente determinados benefícios (fotoelicitação, fotobiografia, autorretrato, diários fotográficos, álbuns de família, fotografia consciente, entre outras). Sendo esta apenas uma proposta de categorização, considera-se que quaisquer das atividades descritas em d), bem como outras que possam não estar incluídas, espelham técnicas que, quando contextualizadas, podem ser utilizadas em qualquer uma das restantes metodologias.

5. Fotografia e identidade(s): diferentes possibilidades de intervenção

A imagem e a fotografia enquanto mote de reflexão oferecem infinitas possibilidades, sejam elas mais formais ou estruturadas, mais focadas no diagnóstico ou na intervenção, embutidas na busca da mudança individual ou social.

O uso com finalidades terapêuticas de fotografias tem-se centrado, fundamentalmente, em duas práticas: fototerapia e fotografia terapêutica. Judy Weiser (1988; 1990; 2004) tem sido um dos ícones deste domínio, juntamente com David Krauss ou Joel Walker, e define fototerapia (*phototherapy*)

como o uso estruturado de fotografias em ambiente de aconselhamento formal ou sessão de terapia, geralmente conduzido por um psicólogo, terapeuta ou outro profissional de saúde treinado. Já a fotografia terapêutica (*therapeutic photography*) refere-se a atividades com recurso a fotografias, incentivadas pelo próprio ou em grupo, que podem ou não ser conduzidas por um facilitador, não necessariamente da área da saúde.

De acordo com Wolf (2007) a fototerapia tem acontecido praticamente desde a invenção da fotografia, mas só recentemente a sua prática tem-se tornado mais fácil e barata. O autor parte do pressuposto que toda a experiência humana, incluindo a memória, estão intrinsecamente relacionadas com fenómenos visuais ou imagéticos e, portanto, uma existe em relação com a outra (Stewart, 1979). Segundo Weiser (1988; 2004) e Stewart (1979) a fototerapia implica a utilização interativa de um conjunto de técnicas que auxiliam as comunicações não verbais e visuais, com o objetivo de reduzir ou aliviar sintomas de sofrimento psicológico, facilitando o crescimento e a mudança. Aqui, a fotografia é encarada como um *opener*, onde, com recurso a diferentes técnicas, as projeções libertadas podem ajudar o terapeuta a compreender como o cliente internaliza o mundo à sua volta, num processo dinâmico durante o qual o autoconceito é desenvolvido e as perturbações emocionais são exploradas.

Já a fotografia terapêutica não exige a facilitação de um terapeuta treinado, pelo que carece dessa estrutura de aconselhamento protetor (Gibson, 2018), tendo, porém, consequências terapêuticas no indivíduo. Neste caso, para que uma prática seja verdadeiramente terapêutica deve haver benefício evidente para o usuário, em termos de aprofundamento da compreensão de si mesmo, com o objetivo de reduzir conflitos internos e melhorar estratégias de *coping*. Compartilhar fotografias e conversar sobre elas também incentiva o diálogo, o que pode ajudar a construir novos laços com o outro. O propósito passa por estabelecer uma atmosfera positiva para que a exploração e/ou o grupo se torne um lugar seguro onde as pessoas desejam estar, sendo a ênfase colocada em exercícios que estimulem confiança, diversão, partilha e expressão criativa. Em grupo, o processo elaborado à volta das imagens torna-se o meio pelo qual os indivíduos são capazes de aprender mais sobre os outros e desenvolver as relações necessárias para a coesão, apoio mútuo e mudança, e assim aprender mais sobre si mesmos (Craig, 2009).

Por essa razão, enquadrar este género de atividades num ambiente de grupo pode ser uma enorme vantagem. Nesta lógica, a fotografia tem sido usada fora dos contextos terapêuticos, almejando a mudança não dos indivíduos *per se*, mas empoderando-os em prol do social. Um dos objetivos do trabalho cultural comunitário é o da promoção da igualdade de oportunidades, ajudando a corrigir assimetrias onde estas existam, sendo que a autodeterminação é um fator essencial para a dignificação e para a presença social (Goldbard, 2021). A fotografia participativa é um método usado no campo do desenvolvimento comunitário, saúde pública e educação, que concretiza a fotografia como base da ação, procurando mudar não as pessoas em si, mas a forma como se relacionam e conectam (Parrella & Loewenthal, 2013) enquanto parte de uma comunidade que pensa e reflete (Freire, 1979; 2005).

Assim nasce a fotografia social ou comunitária. Trata-se do uso de técnicas específicas no sentido de impulsionar um determinado grupo, confiando-lhes o papel de principais atores das suas histórias e reconhecendo neles o potencial de serem catalisadores de mudança social (Meirinho, 2016). Dentro desta lógica, *photovoice* é, talvez, a mais disseminada e validada, uma metodologia participativa desenvolvida por Wang e Burris (1997), através da qual as pessoas identificam, representam e impulsionam a sua comunidade. Forma de investigação-ação, este processo implica o uso da fotografia por pessoas de uma determinada comunidade, para que estas possam funcionar como autênticos «pesquisadores», assumindo o potencial de poderem ser catalisadoras de mudança. Dependendo do grupo-alvo, existirão diferentes objetivos e resultados na partilha das descobertas decorrentes, nomeadamente o desafiar de estereótipos, a captura de atenção por parte dos *policy-makers* e sua maior consciencialização sobre os reais problemas de determinada comunidade. Wang e Burris (1997) postulam que um projeto deste género deve assumir três objetivos transversais: permitir às pessoas gravar e refletir sobre as potencialidades e preocupações da sua comunidade; promover o diálogo crítico e o conhecimento, através do debate em grupo sobre as fotografias; e chegar aos autarcas, políticos e *decision-makers*. Deste modo, conseguir-se-á, ao mesmo tempo, fazer com que vozes sejam ouvidas, enquanto se encoraja o autodesenvolvimento e se promovem condições para uma maior sustentabilidade das comunidades (Photovoice.org, s.d.).

A fotografia captada por alguém pertencente à própria comunidade reflete também uma aproximação ao real que não se conseguiria se tirada por alguém de fora (Kowalski, 2013). Ao imediatismo da imagem juntam-se as histórias que a acompanham, promovendo meios eficazes de partilha e de conhecimento com o intuito último de criar políticas públicas saudáveis (Blackman, 2007 *cf.* Meirinho, 2016). Interessa valorizar a voz de cada ator pela sua genuinidade e aproximação emotiva, mas igualmente potenciar o pensamento crítico sobre essa mesma realidade, de modo que seja possível tornar o implícito mais visível. Procura-se diminuir o preconceito e o conflito através do aumento da compreensão e fortalecimento dos laços sociais, trazendo à atenção questões de injustiça social ao mesmo tempo que se aprende.

Em virtude da melhoria da qualidade, da facilidade de manipulação e da diminuição de custos, os equipamentos audiovisuais são hoje utilizados em inúmeras pesquisas, nas mais diferentes áreas (Neiva-Silva & Koller, 2002). De facto, nas ciências sociais a fotografia é documento de consulta, ilustração de trabalho empírico, objeto de análise ou mesmo instrumento de diálogo entre investigador e investigado (Meirinho, 2016), e o seu uso é cada vez mais natural em investigação, quase perentório. Adotando-se o pressuposto de poderão existir limitações na expressão verbal sobre determinados temas, o uso da fotografia auxiliará na comunicação desses significados, permitindo uma melhor compreensão de conteúdos por parte do investigador. Seja na intervenção social, seja na procura de benefícios terapêuticos para o indivíduo, seja noutras formas de usar a fotografia com fins além dos meramente artísticos, são múltiplas as opções que se podem seguir. Próxima da investigação, encontramos a fotografia documental, como forma de explicar realidades, muitas vezes pouco acessíveis.

Já dentro do reencontro com o *self*, seja na exploração pelo próprio ou por investigadores, o autorretrato e a elaboração de biografias fotográficas parece estar a ganhar terreno. Nestes métodos, os participantes são encorajados a usar a câmara, a fim de abordar questões fundamentais identitárias (Ziller, 1990 *cf.* Harrison, 2002). Jo Spence ou Cristina Nuñez são exemplos deste tipo de percursos. Diz Nuñez (2009, p. 54) que «the self-portrait work of art speaks the voice of the unconscious». As câmaras fotográficas sempre foram importantes instrumentos na moldagem e estruturação da

identidade (Van Dijck, 2008), sendo esta relação entre a formação do *eu* e a memória já notada por Barthes (1981), acerca da construção autobiográfica através da imagem. Obviamente parte da nossa identidade, também os álbuns de família integram a nossa narrativa autobiográfica, por vezes verdadeiros catalisadores emocionais, e são amplamente explorados neste contexto (Weiser, 2004). As imagens podem, efetivamente, ser mote para encontrarmos uma linguagem «nova» que as descreva (Hagedom, 1996) e, por isso, a fotoelicitação (*photoelicitation*) é uma das técnicas mais usadas (Collier, 1957 *cf.* Harper, 2002). Consiste no uso de imagens como forma intencional de elicitar respostas perante o símbolo apresentado, tendo por base a premissa de que assim se consegue evocar diferentes elementos da consciência. Estamos a falar da fotografia e não diretamente de nós; é importante o conteúdo temático e o diálogo que surge da resposta a essa elicitação (Walker, 1982).

A fotografia promove a iniciativa e a intencionalidade (Kopytin, 2004); ao fotografar, somos forçados a estar no «aqui e agora». A arte de desaccelerar e tomar consciência do que está ao nosso redor é na verdade a parte mais significativa da prática da atenção plena — *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1994; Segal, Williams & Teasdale, 2013) e hoje é possível encontrar também atividades desenvolvidas ao redor da *mindful photography* (fotografia consciente). Este processo envolve ganhar consciência dos nossos processos internos, ao mesmo tempo que se observa o que está a acontecer e como isso nos afeta. Estando a sociedade ocidental atualmente tão virada para práticas meditativas e de atenção plena, o uso do ato fotográfico como treino desta capacitação da atenção faz todo o sentido; ao fotografar, ganhamos olhar, foco e observação, tornamo-nos mais conscientes do que está dentro e fora de nós (Gibson, 2018).

A partir dos pressupostos aqui descritos, existirão tantas outras opções quanto se desejarem (e.g.: fotocolagem — Katz, 1988). Importará, talvez, a intenção: o processo de autoconsciencialização é considerado essencial para um bom desenvolvimento da pessoa e implica a compreensão consciente de acontecimentos, afetos e relações que possam estar anteriormente ofuscados (Walker, 1986). Porque as fotografias são metáforas visuais de um momento real, experienciado, elas podem ajudar o participante a lembrar, confrontar, imaginar e explorar partes complexas de si mesmo, da sua vida

e, principalmente, dos seus sentimentos, acabando por se tornar viável criar um ambiente mais estruturado de suporte, que apoie o processo de lidar com o que, muitas vezes inesperadamente, surge (Weiser, 2004).

6. Notas finais: A fotografia na intervenção com o(s) ser(es)

«If we can see the present clearly enough, we shall ask the right questions of the pass» (Berger, 1972, p. 16). A sociedade mudou, muda desde sempre e assim será, a ritmos cada vez mais acelerados. Acompanhando esta evolução, a fotografia hoje deixou de ser apenas a captura da realidade ou a preservação da memória, para se tornar numa nova forma de conexão e de estarmos em contacto com o que é externo, modo de troca na relação com o outro.

Em Portugal, foi recentemente publicado o documento «Plano Nacional das Artes» (República Portuguesa, 2019), que reconhece o papel das Artes na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural, promotoras de decisões mais informadas e responsáveis, defendendo-se o direito humano à educação e à participação cultural e garantindo, assim, a integridade ambiental, a viabilidade económica e o fomento de uma sociedade mais justa. Espelho, forma de catalogar, revelar e redescobrir o mundo, a fotografia não é uma produção de imagens inocente, casual ou mecânica; trata-se de uma linguagem mais ou menos estruturada, não obstante as múltiplas abordagens que a consideram. A fotografia pode, de facto, funcionar como um catalisador alternativo de exploração do inconsciente ou, pelo menos, daquilo que vai além da superfície e, pela sua facilidade, faz sentido o seu reconhecimento.

«Just get a camera that feels good in your hands, does what you need it do without getting in the way, and then go make photographs. (...) Beauty can be made with the simplest of means» (Duchemin, 2013, p. 8). Alguém partilhava comigo sobre como colocou uma câmara fotográfica nas mãos de uma criança de 18 meses e esta, instintivamente, começou a interagir com o objeto e a querer captar aquilo que via. Não deixa de ser impressionante; parece existir algo de muito inato em nós nesta relação com imagem, com aquilo que vemos e com a sua captação. A necessidade de externalizar o

mundo interno, de projetar o nosso *self* e os nossos pensamentos, parece tão fundamental «como o ato de respirar» (Burnett, 2004).

Ao fotografarmos a nossa vida, estamos a tornar essa narrativa num objeto, podendo-nos separar de nós mesmos e abrir espaço para a catarse e para a renovação (Nuñez, 2009), num diálogo entre a nossa mente, intuição e emoções. São tantos os processos implicados no ato de captar uma fotografia que talvez seja mesmo necessário uma mudança na forma como encaramos a sua complexidade (Gibson, 2018). Fotografar implica olhar, observar, eleger o que fotografar, desenvolver pensamentos sobre a decisão de tirar a fotografia, compor a imagem, pressionar o obturador, eventualmente repetir, possivelmente editar e, por fim, escolher o que partilhar com o outro. Por meio desse diálogo, uma nova consciência pode emergir conforme as questões vão sendo exploradas e as pessoas vão aprendendo umas com as outras. Por se tratar de métodos não verbais, assentes num «objeto», os indivíduos podem revelar tanto ou tão pouco quanto se sentirem confortáveis, proporcionando ao facilitador ou terapeuta a oportunidade de construir um ambiente de pura harmonia e confiança (Ginicola, Smith & Trzaska, 2012) no qual quem controla é o sujeito. A autodescoberta é um processo provável de acontecer quando as pessoas estão envolvidas em captar fotografias ou apenas a olhá-las e a discuti-las com outras pessoas (Kopytin, 2004), e esse processo deve ser validado.

A «fotografia é subversiva não quando assusta, perturba ou até estigmatiza, mas quando é pensativa» (Barthes, 1981, p. 47). Este enquadramento adquire ainda maior sentido dentro do defendido por Paulo Freire (1979; 2005) propugnador de uma pedagogia de educação para a liberdade através da consciência crítica, como forma de tornar possível a capacitação de indivíduos e comunidades, explorando o meio e trabalhando em grupos para identificar problemas que coletivamente possam ser ultrapassados. É a partir desta premissa que falamos do papel potenciador que a fotografia pode assumir na «construção de um desejo de conhecimento profundo e mais essencial do que uma simples curiosidade» Kowalski (2013, p. 9).

No contexto de uma expansão nunca antes vista do audiovisual, é incontornável que se considere analisar as novas oportunidades que a tecnologia nos proporciona, seja ao nível do trabalho de investigação e intervenção no terreno, na comunidade, seja na utilização participativa destas possibilidades

para a pesquisa, observação e recolha de dados sobre o próprio *self*. Hine (2013) defendeu mesmo que o maior progresso no trabalho social acontecerá através da câmara fotográfica e da sua popularização, especialmente quando esse registo for feito por aqueles que estão no «âmago da batalha». É indispensável alertar para os riscos do uso destas ferramentas sem a competência técnica para tal (Weiser, 1986; 2004), mas importa igualmente recordar que «a relação terapêutica é apenas uma forma de relação interpessoal em geral, e que as mesmas leis regem todas as relações deste tipo» (Rogers, 1974, p. 43).

«I give them the necessary directions so that their attention is drawn to their inner life and emotions, which I consider the raw material for art. Then I leave them alone to work. Everyone, as they release the shutter, expresses an innate determination to affirm their existence, their awareness, even if unconscious, that they are making art» (Nuñez, 2009, p. 53). O projeto DESPHOCO¹, ainda embrião, nasce desta vontade em compreender e em dar voz ao que é interno e ao que é comum, potencializando intencionalmente a consciência sobre nós mesmos e sobre as comunidades onde estamos inseridos, através de uma ferramenta criativa fácil, acessível e leve — a imagem. No pensar está frequentemente a confusão, um estado de aparente «desfoco» onde a sintonia com o encontro de soluções nem sempre é de esperança, mas sim de nebulosidade. Porém, não existirá conhecimento sem que haja reflexão. Ganhar «foco» através de momentos mais ou menos contínuos de contacto intencional conosco, e quem sabe na partilha com o outro, é francamente o objetivo desta iniciativa.

Nesta evolução do cuidar, os trabalhadores sociais e os profissionais da saúde mental recebem hoje uma maior credibilidade e validação pela pertinência das suas intervenções. Promove-se a equidade, o entendimento e a aceitação. A solidariedade e a compaixão são academicamente treinadas. A utopia é o *empowerment* de todos os povos. Porém, é amplamente frequente que os cuidadores, mediadores, decisores ou mesmo investigadores se coloquem em posição de «agir por» ou «em nome de» pessoas e comunidades, cujas vozes foram naturalmente silenciadas, acabando por destruir oportunidades de que essas mesmas vozes possam ser ouvidas. Além do indiscutível impacto das artes visuais na história da humanidade

¹ Mais informações sobre o projeto DESPHOCO em <https://www.facebook.com/desphoco>

e na perscrutação do Ser, a fotografia está hoje fusionada com o nosso quotidiano e experiência social. Contudo, continua a permanecer uma escassez evidente nas referências a metodologias visuais nos manuais de métodos e técnicas de investigação interdisciplinar sobre estas matérias (Campos, 2011; Van Dijck, 2008), sobretudo em Portugal. Resta que se criem espaços para a reflexão sobre a aparente parca existência de publicações sobre a matéria e sobre o estado das artes, em particular, da fotografia como forma de intervenção, no nosso país.

Referências Bibliográficas

- Bahia, S. (2008). *Promoção de Ethos criativos*. In M. Morais & S. Bahia [Coords.], *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 229-252). Braga: Psiquilíbrios.
- Barthes, R. (1981). *A Câmara Clara (tradução portuguesa de 2018)*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books.
- Bulla Júnior, L. (2005). *Fotografia e Loucura: um olhar sobre a condição humana na experiência do transtorno mental*. *Discursos Fotográficos*, 1, pp. 213-230.
- Burnett, R. (2004). *How Images Think*. Massachusetts: The Mit Pres.
- Campos, R. (2011). *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*. *Análise Social*, XLVI (199), pp. 237-259.
- Case, C. & Dalley, T. (1992). *The Handbook of Art Therapy*. London: Routledge.
- Craig, C. (2009). *Exploring the Self through Photography: Activities for use in group work*. London / Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dubois, P. (1993). *O Ato Fotográfico e Outros Ensaios*, 2ª edição. Campinas: Papirus.
- Duchemin, D. (2013). *The Visual Toolbox*. Vancouver: Craft&Vision.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gibson, N. (2018). *Therapeutic photography: enhancing self-esteem, self-efficacy and resilience*. London / Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ginicola, M.; Smith, C. & Trzaska, J. (2012). *Counseling Through Images: Using Photography to Guide the Counseling Process and Achieve Treatment Goals*, *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(4), pp. 310-329.

- Goldbard, A. (2021). *Valores e Ética na prática da Arte Participativa*. In A. Goldbard & F. Matarosso [Eds.], *Ética e Arte Participativa* (pp. 20-27). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harper, D. (2002). *Talking about pictures: A case for photo elicitation*. *Visual Studies*, 17(1), pp. 13-26.
- Harrison, B. (2002). *Photographic visions and narrative inquiry*. *N Inquiry* 12(1), pp. 87-111.
- Hagedom, M. (1996). *Photography an Aesthetic Technique for Nursing Inquiry*. *Issues in Mental Health Nursing*, 17(6), pp. 517-527.
- Hine, L. (2013). *A Fotografia Social*. In A. Trachtenberg [Org.], *Ensaaios Sobre Fotografia* (pp. 123-128). Lisboa: Orfeu Negro.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are*. London: Piatkus.
- Katz, S. (1988). *Photocollage as a Therapeutic Modality for Working with Groups*. *Social Work with Groups*, 10(4), pp. 83-90.
- Kopytin, A. (2004). *Photography and art therapy: an easy partnership*. *Inscape*(2), pp. 49-58.
- Kowalski, M. (2013). *O tempo na fotografia*. IV Colóquio Inter. de Doutorandos/as CES.
- Malchiodi, C. (2003). *Art Therapy and the Brain*. In C. Malchiodi [Ed.], *Handbook of Art Therapy* (pp. 16-24). New York / London: The Guildford Press.
- Meirinho, D. (2016). *Olhares em Foco Fotografia participativa e empoderamento juvenil*. Covilhã: LabCom.IFP.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. (2002). *O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia*. *Estudos de Psicologia*, 7(2), pp. 237-250.
- Núñez, C. (2009). *The self portrait, a powerful tool for self-therapy*. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 11(1), pp. 51-61.
- Ostrower, F. (1993). *Criatividade e Processos de Criação*, 9ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Parrella, C. & Loewenthal, D. (2013). *Community phototherapy*. In D. Loewenthal [Ed.], *Phototherapy and Therapeutic Photography in a Digital Age* (pp. 107-119). London / New York: Routledge.
- PhotoVoice.org (s.d). *The PhotoVoice Manual: A guide to designing and running participatory photography projects*. PhotoVoice.org.
- República Portuguesa (2009). *Plano Nacional das Artes 2019-2024*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

- Rodrigues, F. (2011). *Educação do Olhar*. Lisboa: Chiado.
- Rogers, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*, 2ª edição. Lisboa: Moraes.
- Runco, M. (2004). *Creativity*. Annual Review of Psychology, 55, pp. 657-87.
- Segal, Z., Williams, M. & Teasdale, J. (2013). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guildford Press.
- Sontag, S. (2005). *On Photography – electronic edition*. New York: Rosetta Books.
- Stewart, D. (1979). *Photo Therapy: Theory and Practice*. Art Psychotherapy, 6, pp. 41-46.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Van Dijck, J. (2008). *Digital Photography: Communication, Identity, Memory*. Visual Communication, 7, pp. 57-76.
- Walker, J. (1982). *The Photograph as a Catalyst in Psychotherapy*. Canadian Journal of Psychiatry, 27, pp. 450-454.
- Wang, C. & Burris, M. (1997). *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*. Health Education & Behavior, 24 (7), pp. 369-387.
- Weiser, J. (1986). *Ethical considerations in PhotoTherapy training and practice*. Phototherapy Journal, 5(1), pp. 12-17.
- Weiser, J. (1988). “See what I mean?” *Photography as nonverbal communication in cross cultural psychology*. In: Poyatos, F. [Ed.], *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication* (pp. 245-290). Toronto: Hogrefe.
- Weiser, J. (1990). “More than meets the eye”: *Using ordinary snapshots as tools for therapy*. In: Laidlaw, T.; Malmo, C.; & Associates [Eds.], *Healing voices: Feminist approaches to therapy with women* (pp. 83-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiser, J. (2004). *PhotoTherapy techniques in counseling and therapy: Using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives*. The Canadian Art Therapy Association Journal, 17(2), pp. 23-53.
- Wolf, R. (2007). *Advances in phototherapy training*. Arts in Psychotherapy, 34, pp. 124-133.

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E TERAPIAS EXPRESSIVAS INTEGRADAS COM UMA AZÁFAMA DE SENTIMENTOS

Cláudia Jerónimo

Sílabas Ritmadas — Associação Educação Expressiva

Sílvia Brites

ESECS — Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

Resumo: A autorregulação tem sido identificada como uma base para a saúde física e mental ao longo da vida com uma importância evidente no funcionamento a longo prazo nos domínios psicológico, social, académico e de saúde, entre outros (Linhares & Martins, 2015). Trata-se de um processo que envolve a gestão ativa das emoções resultando num funcionamento adaptativo em situações emocionalmente excitantes (Ekman, 2003). Na infância, a autorregulação tem um impacto fundamental para o desfecho de uma vida adulta saudável (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). Através do uso e aplicação de terapias expressivas integradas, é possível o desenvolvimento de uma série de atividades capazes de conduzir à autorregulação emocional (Ferraz, 2009). A Azáfama dos Sentimentos, apresenta-se aqui como uma possibilidade e recurso, pois permite trabalhar com crianças a partir dos cinco anos de idade e tem como objetivo a promoção da autorregulação emocional com recurso a atividades lúdicas que preenchem os contornos da Terapia Criativa. É composta por sentimentos/emoções associados às relações interpessoais, estruturados em oito emoções e sentimentos. Através de sessões expressivas de exploração de Emoções e Sentimentos foi possível a observação destes efeitos (Brites, 2015).

Palavras-chave: autorregulação emocional; terapias expressivas integradas; azáfama dos sentimentos.

1. A autorregulação emocional

As emoções, de origem fisiológica, são reações subjetivas ao que se encontra à nossa volta, que «nos movem» por dentro, desempenhando uma função adaptativa. Moreira (2010) defende que todas as emoções impelem modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano. A forma como recebemos a mensagem vai circunscrever a forma de reagir. Sem emoções, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples, pois o nosso pensamento tem necessidade das emoções para ser eficiente. As emoções fortes ajudam-nos a superar obstáculos na nossa mente e no ambiente que nos rodeia. Pouparam-nos tempo para agir numa determinada situação (Ekman, 2003).

Apesar das emoções poderem integrar sentimentos e vice-versa, consideram-se distintos. Moreira (2004) e Freitas-Magalhães (2009) identificam a durabilidade e a intensidade como fatores cruciais na diferenciação entre emoções e sentimentos.

Não obstante, se queremos obter sucesso na aprendizagem, no desempenho escolar, nas interações sociais, na saúde e segurança é fundamental que saibamos concretizar a gestão emocional e, por isso, as emoções podem ser reguladas. Esta regulação é elementar para o sucesso escolar, profissional e para a vida. Correlaciona-se com felicidade e longevidade (André & Lelord, 2002). A regulação emocional é um processo também designado por autocontrolo, *coping*, regulação na função executiva, entre outras, e significa ter capacidade para gerir e direcionar um estado físico, emocional, com pensamentos e ações saudáveis nos vários domínios de vida através de formas bem-sucedidas (Freitas-Magalhães, 2009). Na infância, é muito importante que as crianças percebam o que são emoções para que possam refletir acerca de como podem reagir e agir (Eisenberg, N., & Sulik, M. J., 2012). Algumas crianças necessitam de instruções diretas e de aprender a capacitarem-se emocionalmente. É essencial que reajam apropriadamente a qualquer situação na aprendizagem do recurso ao Eu (Moreira, 2010).

Para Eisenberg, Hofer e Vaughan (2007), as emoções são expressas através do comportamento. As expressões faciais constituem uma parte das emoções e comunicam mais rápido do que as palavras e, deste modo, quer queiramos quer não, essa comunicação emocional influencia os outros. Desta forma, a regulação relacionada com a emoção é definida como um processo usado para se administrar e alterar a intensidade da experiência de estados motivacionais e fisiológicos emocionais. Não obstante, alguns investigadores têm visto a regulação emocional abrangendo um contínuo de regulação consciente, esforçada e controlada para inconsciente, regulação sem esforço e automática (Gross & Thompson, 2007). Steiner e Perry (2001) legitimam que a pessoa emocionalmente alinhada é capaz de lidar com as emoções de forma a desenvolver o seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. Para os autores, este desenvolvimento emocional permite aumentar os relacionamentos e gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo.

É em idade pré-escolar que criança desenvolve novas formas de se relacionar com os outros e de se exprimir. De facto, a partir dos três anos de idade, uma criança tem aptidão para exprimir o seu estado emocional, possibilitando a atribuição de significados emocionais às vivências quotidianas, tendo como referência as experiências do passado (Moreira, 2008).

Face ao exposto torna-se importante capacitar a criança, desde tenra idade, na autorregulação emocional com recursos capazes de facilitar esta comunicação. Em Portugal existem inúmeras propostas que integram, direta ou indiretamente, programas ajustados e adaptados para este efeito. A OPP — Ordem dos Psicólogos Portugueses — apresenta alguns modelos destinados a crianças e adolescentes em contextos educativos e/ou comunitários. Quer seja ao nível do desenvolvimento psicossocial, quer ambicionem a promoção de competências socioemocionais, são Programas de Prevenção/Promoção de Competências que contribuem de alguma forma para a regulação emocional, nomeadamente: *Devagar se Vai ao Longe* de Raquel Catarina Proença Raimundo; *Encontra o teu estilo pessoal (Find your own style)* de Margarida Gaspar de Matos; *Projeto de Intervenção Psicossocial na Resiliência em Crianças e Jovens em Idade Escolar* de Albano Filipe Andrade Da Silva Tomaz; *Viver as Emoções* de Nádía de Salgado Pereira e Alexandra Marques Pinto; *Eu e outro | Caminhos para a sua relação* de

Paulo Gancinho Caeiro; *Mindserena — Projeto de aprendizagem socio-emocional — mindfulness em contexto educativo* de Cristina Quadros; e *LuCas — Lugar da Calma e do Silêncio* de Susana Marinho.

O projeto aqui exposto visa a integração da Psicologia Criativa e as das Terapias Expressivas Integradas como fator diferenciador. Procura ainda ser validado cientificamente, dada a observação dos seus efeitos capacitadores neste contexto.

2. As Terapias Expressivas Integradas

As Terapias Expressivas Integradas (TEI) baseiam-se no paradigma da comunicação não verbal, como forma de expressão, organização configurando um entendimento mais integral e original do ser humano. Visam a criação e utilização do maior número de estímulos possíveis, ao encontro de novas possibilidades de conexão com a essência (o Ser), muitas vezes disfarçada pelo acelerado ritmo das sociedades quotidianas, orientadas, maioritariamente, por estímulos verbais e racionais. Através do estímulo à expressão não verbal, pretende-se a criação de um canal facilitador para o autoconhecimento e a autorregulação, tanto ao nível da comunicação interpessoal, como ao nível da comunicação intrapessoal (Ferraz, 2009).

Desde que há memória a espécie humana utiliza a expressão não verbal como canal de comunicação de conteúdos emocionais, conscientes e inconscientes. Percebe-se, desta forma, que a comunicação não verbal, seja ela artística ou de outra dimensão criativa, é um atributo da própria natureza humana, pois faz parte da teia comunicacional humana desde os primórdios da sua existência (Ferraz, Feio & Salvagnin, 2001). Neste sentido, torna-se propósito das TEI ativar o maior número de mecanismos expressivos e comunicacionais, facilitando a expressão humana com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências humanas. Não há evolução pessoal sem o desenvolvimento de todos os canais, mecanismos e dinâmicas de expressão, pelo que intensificam quer o bem-estar geral (físico, psíquico e mental), como também o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e relacional (Ferraz & Dalmann, 2011).

As TEI diferem de outras formas de terapias que utilizam a Arte como principal instrumento de trabalho, como por exemplo a Musicoterapia, a Dançoterapia, a Arteterapia, pelo facto de utilizarem não apenas um determinado mediador, mas a conjugação e a integração de todas as formas de expressão não verbais e não somente artísticas. Em Terapias Expressivas o termo Integrado é propulsionado, em grande parte, pela proposta da Conexão Criativa, de Natalie Rogers, filha de Carl Rogers, precursora neste movimento de integração da expressão humana como canal para o autoconhecimento, bem como facilitadora de processos de desenvolvimento e regulação de competências humanas (Ferraz, 2009). Ainda segundo Natalie Rogers, o Terapeuta Expressivo combina movimento, arte, escrita, imaginação guiada pela música, meditação, trabalho corporal, comunicação verbal e não verbal, para facilitar o autoconhecimento interior, a autoexpressão, a criatividade, e estados mais alterados de consciência (Rogers, 1993).

De salientar também o termo Terapias, em Terapias Expressivas. Importa elucidar que o termo não se baseia num conceito de cura, nem no tratamento de doenças, mas sim no desenvolvimento de competências, no estímulo da plasticidade mental e no despertar de capacidades já existentes no ser humano. O termo terapias serve como busca da integração e do desenvolvimento pleno das capacidades humanas, uma vez que procura a humanização em todas as realidades (Ferraz, 2009).

Assim, as TEI são aplicadas através do recurso a diversos Mediadores Expressivos, às suas possibilidades expressivas, bem como às correntes teóricas que orientam a sua utilização. Por Mediador Expressivo entende-se toda a ação, atividade, instrumento, técnica ou consigna proposta a um cliente ou participante para o levar a expressar-se livremente. O mediador é algo que nunca se esgota em si mesmo, é munido de grande mobilidade e plasticidade, e encontra-se em constante transformação que depende da criatividade do terapeuta e do utilizador (Ferraz, 2009; Ferraz & Dalmann, 2011; Ferraz & Dalmann, 2012).

A Criatividade, nesta abordagem de Terapias Expressivas é a porta de entrada e ao mesmo tempo a porta da saída, é ainda o veículo que substancia o percurso entre uma e outra, ou seja, toda a ação/intervenção pelas TEI é propulsionada pela ação criativa, não com qualquer fim estético, mas apenas com o objetivo de Expressão e Organização de emoções, sentimentos, pen-

samentos e ideias. É fundamental perceber na Criatividade a possibilidade infinita de descobrir novas soluções (Morais & Bahia, 2008; Ferraz, 2009).

No que respeita aos principais tipos de Mediadores Expressivos que dão corpo às TEI, consideram-se quatro, que se descrevem aqui, de forma generalizada realçando com alguns exemplos: (i) Lúdico — Brincadeiras infantis, Dinâmicas de grupo, Jogos simbólicos, Jogos musicais; (ii) Ritualístico — Meditação, Rituais de celebração, Rituais de iniciação, Rituais de integração; (iii) Artístico — Expressão plástica, Expressão musical, Expressão dramática, Expressão escrita, Expressão corporal; (iv) Sensorial — Estimulação olfativa, tátil, visual e gustativa. É a integração e articulação entre estes quatro tipos de Mediadores Expressivos, as suas atividades expressivas e correntes teóricas — orientadoras da sua utilização — que caracterizam o trabalho do Terapeuta Expressivo Integrado, bem como as suas competências na elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção, através da utilização das Terapias Expressivas, em contexto Educacional, Organizacional, Clínico, Hospitalar e Comunitário, adaptado a diversas populações, tais como crianças, jovens, adultos e idosos. A ação do Terapeuta Expressivo é desenvolver projetos que objetivem as competências já mencionadas, contemplando a especificidade e subjetividade dos grupos que intervêm, destacando-se como as grandes áreas de atuação: a Intervenção Social, a Educação, a Organizacional/Recursos Humanos e a Saúde (Ferraz, 2009; Ferraz & Dalmann, 2011; Ferraz & Dalmann, 2012).

3. Da teoria à prática: A Azáfama dos Sentimentos

A Azáfama dos Sentimentos tem como objetivo a promoção da autorregulação emocional e socorre-se de atividades lúdicas que preenchem os contornos das terapias criativas. De facto, brincar, imaginar, fazer-de-conta representa uma forma natural de expressão. Os adultos falam (explicam), as crianças fantasiam. Os adultos usam as palavras, as crianças usam objetos. Esta abordagem criativa potencia o desenvolvimento físico, a imaginação, a aprendizagem e as aptidões (Lowenstein, 2002). O Agente Educativo que preconiza o desenvolvimento da Criança entra no seu nível de comu-

nicação natural permitindo que ela comunique de forma concreta. Facilita o entendimento acerca da expressão dos sentimentos, explora as relações e a autorrealização. Os objetos (mediadores) são as palavras e brincar é a linguagem, viabilizando a percepção acerca do que a criança experimenta em termos das suas reações, sentimentos, desejos e necessidades. A criança percebe-se no *Self* e aprende a aceitar limites e a fazer escolhas. O Agente Educativo entra no nível de comunicação natural da criança e aumenta a eficácia da intervenção. Promove também o entusiasmo uma vez que se socorre de uma diversidade de meios: adereços, cadeiras, movimento, escrita e desenho, analogias, metáforas e fantasias (Lowenstein, 2010).

Com base nesta perspectiva da Psicologia Criativa, este projeto foi concebido a partir de uma história infantil que funciona como um enquadramento às propostas de regulação emocional (Brites, 2015). A partir deste mote, desenvolvem-se atividades que promovem a gestão e o reconhecimento das emoções e sentimentos dos quais se compõe: o Amor, o Ódio, a Alegria, a Tristeza, a Coragem, a Amizade, a Esperança e o Perdão. Do ponto de vista de Pereira e Valcárcel (2017) e de Moreira (2009) o Amor é uma ligação com uma pessoa, coisa ou animal que desperta uma emoção agradável; o Ódio representa antipatia, uma repulsa que sentimos por algo ou alguém; a Alegria um sentimento profundamente agradável causado por algo que nos dá prazer; a Tristeza uma diminuição geral do vigor, um enturvar do estado de espírito; a Coragem compreende desde a força física e resistência, até à inovação e resistência mental; a Amizade é de igual forma uma ligação emocional que desenvolvemos por alguém, desejamos-lhe o melhor e sentimos que o que se passa com ela é como se estivesse a acontecer connosco; a Esperança é a crença de que uma coisa que desejamos se vai realizar; e o Perdão a capacidade de se aceitar pacificamente uma situação que ocorreu e causou mágoa. A narrativa da Azáfama dos Sentimentos contextualiza estes significados numa linguagem própria e infantil.

Em cada sentimento/emoção encontram-se quinze tarefas que contemplam formas diferentes de lidar com a emoção/sentimento em causa. Formam práticas psicoeducativas, manuais e de promoção de atividades autónomas. Nas práticas psicoeducativas encontram-se atividades que englobam componentes psicológicas de gestão emocional que se traduzem ora em estratégias para lidar com os efeitos negativos da emoção, ora na promoção da emoção

desejada baseadas em propostas nacionais e internacionais (Lowenstein; 2002; Lowenstein, 2010; Moreira, 2009; Moreira, 2010).

As tarefas manuais traduzem-se na realização de sugestões de pintura, desenho e recorte, relacionados com a emoção trabalhada. Os trabalhos produzem diferentes técnicas que usam materiais básicos (cola, tintas, tesoura, cartolina e outros) e recicláveis (caixas diversas, garrafas pet, restos de tecido, jornal, aparas, elementos da natureza, etc.). Através do manuseamento destes materiais e tarefas acrescenta-se o desenvolvimento de capacidades como: coordenação motora, atenção e concentração, raciocínio lógico, criatividade, memória, autoestima e resolução de problemas. Por último, cada «departamento» (assim designado para representar uma metáfora organizacional) da Azáfama dos Sentimentos é constituído por sugestões que podem ser realizadas de forma autónoma, em casa, na rua, com familiares, amigos para que possam ser prolongados comportamentos de manutenção da gestão emocional. Estas sugestões são normalmente trabalhadas na sessão final de cada departamento, isto é, no «encerramento oficial do Departamento» possibilitando o debate de ideias.

Todas as tarefas são dirigidas essencialmente para as crianças e por isso numa linguagem apropriada podendo ser aplicadas individualmente ou em grupo.

Cruzaram-se assim propósitos e necessidades e criaram-se estratégias para uma proposta de comunicação criativa. Facilitaram-se desta forma aos grupos, experiências cinestésicas, emocionais e mentais no formato de oficina criativa, organizada mensalmente, numa livraria em Leiria: Arquivo — Bens Culturais, Lda. As atividades de natureza educativa e pedagógica apresentadas de acordo com cada sentimento desta azáfama, foram produzidas com o intuito de facilitar em cada participante novas formas de sentir, de saber e de pensar, nomeadamente, crianças, pais e profissionais da área Educativa (estes últimos na perspetiva de facilitarem os processos inerentes).

Esta oficina criativa decorreu aproximadamente durante um ano, com as devidas interrupções letivas e em função das atividades culturais e artísticas do próprio espaço. Numa tentativa de promover a Azáfama dos Sentimentos neste formato terapêutico-expressivo, na primeira oficina afiguraram-se atividades que contemplaram a totalidade dos conteúdos. Da mesma forma, apresentou-se o projeto e os objetivos das sessões. Apesar do público não

ser o mesmo em todas as sessões, pelo compromisso subjacente num longo período de tempo, as oficinas foram sempre alvo de procura pelas pessoas com participação e *feedback* significativamente favoráveis.

No decorrer das oficinas e pela ordem de apresentação dos sentimentos expostos, destacaram-se efeitos que resultaram em estendais, fotografias, mensagens, danças, músicas, canções, histórias, pinturas, sombras, fantoches, entre outros. Paralelamente, foram usados mediadores como livros, borrifadores, carimbos, lençóis, fitas, vendas, velas, sementes em vasos reciclados, panos, almofadas, um aspirador, pedras, balões, *confettis*, bolas coloridas, pipocas, mantas, tambores, balões, pauzinhos, alteres e um auscultador. Ainda assim, devido à pandemia não foi possível desenvolver as oficinas da Esperança e do Perdão. Apesar do retorno bastante favorável, quer do espaço que acolheu a oficina, quer dos seus participantes, urge definir linhas que orientem metodologias validadas cientificamente, que contemplem uma amostra, instrumentos de avaliação que possam a conduzir a uma validação do programa, da metodologia e dos seus efeitos na autorregulação emocional.

Conclusão

As pessoas que têm capacidade de autorregulação emocional são capazes de alterar os seus sentimentos e pensamentos e desenvolver competências de autoeficácia de modo a controlar o seu comportamento. Por outro lado, na ausência de uma boa autorregulação, verificam-se desafios de natureza social, abuso de substâncias, preocupações com a saúde mental, problemas de saúde e perturbações no comportamento (Murray *et al.*, 2015). A autorregulação emocional passa então pela capacidade em discriminar emoções, compreender as consequências do próprio comportamento afetivo e gestão do estado emocional. Desta forma, a autorregulação dos afetos interfere nos processos de atenção, cognitivos e motivacionais, sendo que a existência de falhas neste mecanismo origina disfunções emocionais e psicossociais (Pajares & Olaz, 2008).

O projeto aqui em foco foi o resultado da multidisciplinaridade que determina quer a abordagem pela diversidade, integração e articulação que caracterizam as TEI no seu *modus operandi*, quer pela natureza do projeto

Azáfama dos Sentimentos, no âmbito da Psicologia Criativa. Na verdade, as transformações que têm ocorrido nas últimas décadas na educação e na cultura traduzem-se em estratégias de inclusão e de alargamento da educação expressiva e artística no contexto educativo. De facto, verifica-se uma preocupação cada vez maior do ponto de vista das políticas educativas, a promoção do desenvolvimento pessoal e social, bem como a aquisição de conhecimentos pela via das artes expressivas (Ferraz & Dalmann, 2012).

Em suma, as atividades realizadas mensalmente na Livraria Arquivo, em Leiria, conduziram a que o participante comunicasse consigo próprio de forma consciente e empática, recorrendo à expressão, à criatividade e à imaginação em interação com as dinamizadoras e os restantes participantes. As atividades foram inspiradas num propósito maior, a condução a um processo de humanização mais pleno pela via da autorregulação emocional.

Bibliografia

- André, C. & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Brites, S. (2015). *Azáfama dos Sentimentos*. Leiria: Edição de autor.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). *Emotion-related self-regulation in children*. *Teaching of Psychology*, 39(1), pp. 77-83.
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007) *Effortful control and its socio-emotional consequences*, In: Gross, J., Ed., *Handbook of Emotion Regulation*, Guilford, New York, pp. 287-306.
- Ekman, P. & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face — A guide to recognizing emotions from facial clues*. United States of America: Malor Books.
- Ferraz, M. (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. Coleção Expressão em Terapia-volume 1, Lisboa: Tuttirév Editorial, Lda.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva — De Aluno ao Expressante*, In M. Ferraz, *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*, pp. 43-56. Lisboa: Tittirév Editorial.
- Ferraz, M., Feio, A. B., Salvagnin, C. (2011). *Educação expressiva: um novo paradigma educativo*. Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (2012). *Metodologias expressivas na comunidade*. Lisboa: Tuttirév Editorial.

- Freitas-Magalhães, A. & Crasto, E. (2009). *The Neuropsychophysiological Construction of the Human Smile*, In *Emotion Expression: The Brain and the Face* (Ed. Freitas-Magalhães). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Linhares, M. M. B. & Martins, C. B. S. (2015). *O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças*. Estudos de Psicologia, vol. 32, núm. 2, abril-junho, pp. 281-293. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: Brasil.
- Lowenstein, L. (2002). *More Creative Interventions for Troubled Children & Youth*. Toronto: Champion Press.
- Lowenstein, L. (Ed.). (2010). *Creative Family Therapy Techniques: Play, Art, and Expressive Activities to Engage Children in Family Sessions*. Toronto: Champion Press.
- Morais, M., & Bahia, S. (Orgs.) (2008). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 — Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). *Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral*, In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, C. N. & Valcárcel, R. R. (2017). *Emocionário: diz o que sentes* (1ª ed). Alfragide: Texto Editores.
- Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. Paolo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Steiner, C. & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

A ANIMAÇÃO ARTÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM ENVELHECIMENTO MAIS ATIVO E CRIATIVO

Jenny Sousa

CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo: As artes são promotoras de oportunidades e de desafios, numa relação muito próxima com a saúde e com o empoderamento das sociedades, proporcionando a criação de estratégias de desenvolvimento individual e comunitário. Por isso, as práticas artísticas participativas assumem especial destaque quando se fala em envelhecimento ativo e criativo porque possibilitam a construção de espaços de participação cívica e de inclusão social. Neste quadro, a animação artística emerge enquanto metodologia privilegiada, uma vez que favorece a construção de trajetórias positivas de envelhecimento, considerando a pessoa idosa enquanto elemento capaz e atuante no processo político e na mudança positiva das sociedades. Partindo destes pressupostos, será desenvolvida uma reflexão teórica que, cruzada com uma análise de natureza mais prática, através da apresentação de três projetos de práticas artísticas participativas, permitirá a reflexão em torno do papel da animação artística na concretização de oportunidades de envelhecimentos ativos e criativos. Será, portanto, analisada a importância da animação artística e das artes no desenvolvimento global dos adultos em idade avançada, numa lógica de promoção de ideias, sensações, capacidades, imaginação e criatividade, rumo à autorrealização e ao desenvolvimento pessoal e social, onde a vivência em comunidade assume um papel preponderante.

1. Cruzando conceitos: envelhecimento ativo, envelhecimento criativo e animação artística

O envelhecimento demográfico, acompanhado do aumento da esperança média de vida, é uma realidade comum a vários países do mundo. Segundo Fonseca (2018), o número de pessoas com mais de 60 anos poderá atingir, numa escala global, os 22% em 2050 e 34% no que diz respeito ao contexto europeu. Explica ainda o autor que esta tendência para o envelhecimento populacional é mais acentuada no nosso país, uma vez que Portugal é um dos países mais envelhecidos do mundo.

Este breve preâmbulo serve apenas para recordar aquilo que todos conhecemos substancialmente bem: estamos perante uma nova realidade demográfica e social, que se materializa num novo paradigma de envelhecimento. Este paradigma preconiza a otimização das oportunidades de saúde, de participação e de segurança, procurando a melhoria da qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem, indo ao encontro do que a Organização Mundial de Saúde (2002) chamou de envelhecimento ativo e saudável.

Neste desiderato, as sociedades contemporâneas estão cada vez mais conscientes de que o envelhecimento ativo e saudável vai para além da ausência de doença, valorizando-se, sobretudo, a habilidade funcional (OMS, 2015).

Assim, o envelhecimento, muitas vezes visto como um problema, alvo de estereótipos e preconceitos por ser fortemente associado à ideia de inutilidade e ausência de desenvolvimento (Boutinet, 2013), exige hoje um novo entendimento. Por isso, concordamos com Fonseca (2018) quando defende que, ao invés de ser entendido como um problema, este seja percecionado como um ponto feliz de chegada ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Com efeito, se nas últimas décadas a visão da velhice e do envelhecimento foi sendo alvo de profundas transformações, consubstanciando-se na criação de ambientes mais favoráveis ao bem-estar dos sujeitos em idade avançada, paralelamente, assistimos à criação de políticas de natureza mais transversal e à implementação de estratégias de atuação multidisciplinares, flexíveis e de proximidade, de modo a permitir que todas as pessoas idosas possam desfrutar de uma vida ativa e saudável. Assim, falar hoje de envelhecimento ativo implica contemplar um processo de cidadania plena e

ativa, no qual as oportunidades de participação têm uma forte relação com a percepção de qualidade de vida (OMS, 2015).

Pelo exposto, o paradigma do envelhecimento ativo detém um novo enfoque, direcionado para a construção de trajetórias positivas de envelhecimento. Gostaríamos de destacar que estas trajetórias não têm início na velhice, sendo, na realidade, construídas ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. Contudo, se é verdade que os modos de vida, de ser e de estar têm fortes repercussões nas escolhas que se fazem na velhice, também não podemos deixar de salientar que a pessoa deve ser vista como um elemento capaz e atuante no processo político e na mudança positiva das sociedades, independentemente da sua idade.

Antes de avançarmos na exposição, consideramos pertinente fazer um pequeno parêntese. Temos consciência da existência de críticas ao conceito de envelhecimento ativo, por se considerar que espelha estereótipos, idadismo e desagregação intergeracional (Pereira & Cunha, 2015). Contudo, também é verdade que o entendimento que lhe é dado de modo mais geral, e que é também o assumido neste trabalho, é o da criação e manutenção de contextos favoráveis e facilitadores do envelhecimento, na promoção do bem-estar da população adulta idosa, de modo que esta se mantenha autónoma, socialmente ativa e saudável.

Na defesa deste pressuposto, envelhecimento ativo e saudável exige novas práticas de participação social e cultural dos indivíduos, podendo as artes ter um papel de suma relevância. Explicando melhor, o fenómeno do envelhecimento ativo está inevitavelmente associado à participação socio-cultural e artística dos indivíduos, desde que essa participação seja perspectivada enquanto experiência de desenvolvimento pessoal e social, como espaço privilegiado de expressão e de (re)construção das próprias narrativas.

Neste contexto, as artes permitem uma participação ativa das pessoas idosas, assente na resignificação de estereótipos socialmente construídos sobre a velhice e na ampliação do seu senso crítico. Para além disso, as artes assumem-se enquanto métodos criativos, que possibilitam a vivência de situações e de experiências prazerosas e satisfatórias, numa lógica de aumento do bem-estar e da qualidade de vida (Fortuna, 2014).

Em rigor, são inúmeros os benefícios das artes associadas à saúde e ao bem-estar. Conforme se pode ler no relatório criado pelo grupo de trabalho da Royal Society for Public Health (RSPH, 2013), as artes são promotoras

de oportunidades e de desafios, tanto individuais, como comunitários. Por isso, a inclusão social através das artes tem tomado um papel cada vez mais preponderante nas sociedades atuais e o envolvimento em práticas artísticas é uma parte vital de envelhecer saudavelmente.

Partindo deste quadro conceptual, encontramos um modelo complementar de envelhecimento, onde as artes são a coluna dorsal; falamos, portanto, do modelo de envelhecimento criativo.

O conceito de envelhecimento criativo incide sobre três áreas distintas: a primeira diz respeito à saúde e bem-estar (nomeadamente, à arte terapia); a segunda refere-se à comunidade, consubstanciando-se em iniciativas direccionadas para a utilização das artes como meio de desenvolvimento cultural ou cívico, incluindo programas e oportunidades, através dos quais os mais velhos podem contribuir para a vida das suas comunidades; e por último, a aprendizagem ao longo da vida, ou seja, programas de natureza comunitária, que têm como objetivo desenvolver capacidades artísticas através de oficinas participativas (Gonçalves & Anica, 2018).

Neste modelo, as artes participativas detêm um papel fundamental, uma vez que são uma ferramenta poderosa na valorização do potencial dos sujeitos idosos, restituindo-lhes o lugar da aprendizagem, de crescimento e da participação na comunidade (Jackson, 2012).

Nos processos de envelhecimento criativo, as práticas artísticas têm um papel de destaque enquanto espaços de participação cívica e de inclusão social, uma vez que valorizam mais os processos do que os resultados na criação de uma ligação efetiva entre criatividade e inclusão. Trabalhar as artes nesta perspetiva permite criar lugares de liberdade e de aprendizagem permanente, desfazendo-se preconceitos e ensaiando-se a compreensão e o respeito por si e pelo outro (Cruz, 2019). Todo este processo tem inerente uma dimensão reflexiva, que promove a autonomia e que reconecta os indivíduos pessoal e coletivamente. Refletir permite a ressignificação e, portanto, a assunção de um papel ativo na própria vida.

O modelo de envelhecimento criativo, ao tomar por base as práticas artísticas participativas, assume a criação de arte como direito humano, por artistas profissionais e não-profissionais que cooperam entre iguais, para propósitos e com padrões estabelecidos em conjunto, assim como a criação dos processos, dos produtos e dos resultados (Matarasso, 2019).

Ainda segundo este autor, as práticas artísticas participativas e comunitárias permitem que o empoderamento ultrapasse o plano individual, apoiando as pessoas no processo de se (re)criar e fortalecer em comunidade. Isso acontece à medida que as pessoas se vão conhecendo umas às outras, partilhando competências, reconhecendo identidades e interesses comuns, e cooperando em projetos (Matarasso, 2019).

Na construção de envelhecimento(s) criativo(s), a animação artística destaca-se enquanto metodologia privilegiada na conceção de estratégias, ações e recursos para o desenvolvimento de atividades socioculturais e artísticas, transformando-as em experiências criativas de desenvolvimento pessoal e social. Na verdade, falamos aqui de experiências positivas de envelhecimento, o que implica proporcionar aos indivíduos oportunidades que permitam a realização do seu potencial de bem-estar físico, social e mental, indo ao encontro das suas necessidades, desejos e capacidades (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2017).

Ora, a animação artística, ao preconizar o verdadeiro envolvimento por parte das pessoas, independentemente das suas limitações, promove inúmeros benefícios no que se refere à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida (Jackson, 2012). Assente numa conceção holística do ser humano, a animação artística constitui-se como um espaço promotor de competências e de criatividade, contribuindo assim para o desenvolvimento e para a realização pessoal.

Reiteramos, em jeito de síntese, a relação de proficuidade existente entre o modelo de envelhecimento criativo e a metodologia preconizada pela animação artística. Com efeito, os processos de envelhecimento criativo encontram nos métodos e nas técnicas da animação artística um precioso contributo na promoção de respostas criativas e inovadoras de desenvolvimento biopsicossocial e cultural dos indivíduos e das comunidades (Sousa, 2020). Assim, ao promover a capacitação dos sujeitos para a análise, a organização, a criação e a expressão criativa, a animação artística alcança o seu pleno sentido e contribui positivamente para a construção de processos de envelhecimentos mais ativos e criativos de todos os elementos da sociedade.

Depois de discutidos os conceitos dorsais deste trabalho, passaremos a conhecer projetos e iniciativas de natureza artística, que materializam estratégias promotoras de processos de envelhecimento ativo e criativo.

2. Práticas e projetos promotores de envelhecimento criativo

Neste ponto do artigo passaremos a apresentar três projetos que têm como pano de fundo a participação ativa dos artistas e dos não-artistas, numa lógica de verdadeira participação sociocultural e artística de todos indivíduos (Matarasso, 2019), sendo esta participação vivida enquanto experiência de desenvolvimento pessoal e social e enquanto espaço privilegiado de expressão e (re)construção de narrativas individuais e coletivas.

a. A avó veio trabalhar

O projeto *A avó veio trabalhar*, promovido pela Associação Fermenta, é, conforme se pode ler no site oficial¹, uma *hub* criativa intergeracional, que privilegia a construção das relações sociais, tendo por base o respeito pela individualidade de cada participante. Admitem que são um espaço «onde os laços sociais e emocionais são tricotados na comunidade local e onde os mais velhos podem ser eles próprios». Trabalham sob o *slogan* «Design para uma consciência social: Projetamos inovação através da disrupção», deixando perceber a linguagem artística maioritariamente utilizada e o modo de concretização das iniciativas. Em bom rigor, este projeto pretende oferecer serviços e produtos inovadores, criadores de pontes e laços nas comunidades, através de trabalhos manuais.

O processo desenvolve-se através de diversas iniciativas: criação de produto, em que são produzidos conceitos e ideias para produtos apresentados em coleções únicas, habitualmente lançadas a cada três a quatro meses; personalização, ou seja, todos os produtos finais são personalizados com a foto de seu criador: «Ela fê-lo para si», para, desta forma, se distinguirem as habilidades bem como a história do artista; e *workshops* mensais de temáticas variadas (serigrafia, bordado criativo e *tricot*) e que são abertos a toda a comunidade. Para além disso, também desenvolvem experiências culinárias, turísticas e culturais, participando também em iniciativas enquanto contadores de histórias. A Associação tem parcerias com várias organizações artísticas, musicais e culturais, o que permite uma participação

¹ Disponível em <https://www.fermenta.org/pt/sobre-nos/o-projeto/>

ativa em festivais e outros eventos. Com efeito, alguns desses eventos não consideram os mais velhos como participantes ou espectadores e, deste modo, são criadas ações onde estes são as principais figuras e onde prevalece a individualidade de cada um.

Um aspecto muito importante deste projeto é que as pessoas participantes são efetivamente consideradas como membros da equipa, sendo responsabilizadas e reconhecidas pelas seus talentos e singularidade.

b. Trupe Sénior — Chapiro

A Trupe Sénior — Projeto intergeracional de formação e animação artística — insere-se numa das áreas de atuação do Chapiro e assume-se como sendo um projeto intergeracional e internacional, com vista à promoção da participação da pessoa idosa nos espaços públicos e performativos. Conforme informações disponíveis no sítio eletrónico do Chapiro², a *Trupe Sénior* tem como principal missão a capacitação em artes performativas, associando a aprendizagem de técnicas e linguagens artísticas (artes circenses, dança, música e teatro) à promoção das competências e histórias de vida dos participantes. Assim, este projeto objetiva o empoderamento dos mais velhos através das práticas artísticas, num clima intergeracional e fortemente implicado socialmente, como é apanágio da ação e da missão do Chapiro.

Tendo esta abordagem como moldura enquadradora, o projeto *Trupe Sénior* procura (re)perspetivar o papel da pessoa idosa, tornando-o num agente ativo e participativo em dinâmicas de ensino/aprendizagem, de recriação de identidades comunitárias e de modelação de processos ativos de envelhecimento.

Na sua intervenção preconiza a promoção da participação, da autonomia e do empoderamento das pessoas idosas e contribui para a inovação das respostas disponíveis para os mais velhos. Transversalmente, potencia a intergeracionalidade, sustentada na prática das Artes Performativas e do Circo, e desenvolve iniciativas que garantam o exercício da democracia, da coesão social e da solidariedade.

² Disponível em <https://chapito.org/areas-de-actuacao/accao-social/trupe-senior/>

c. Lata 65

Lata 65 — *Workshop de arte urbana para idosos* é uma iniciativa dirigida aos mais velhos, que são desafiados a trabalhar no âmbito específico da arte urbana³.

Desenvolvida pelo Coworklisboa, em parceria com o WOOL — Festival de Arte Urbana da Covilhã Promovida, *Lata 65* surgiu em 2012 da espontânea constatação, a cada nova intervenção realizada pelo WOOL, da simplicidade e naturalidade com que a arte urbana atingia as mais variadas faixas etárias, particularmente os ‘habitantes’ mais idosos das áreas de intervenção.

Em termos de finalidades, este projeto procura, antes de mais, aproximar os menos jovens a uma forma de expressão habitualmente associada aos mais novos, provando que conceitos como envelhecimento ativo e solidariedade entre gerações fazem cada vez mais sentido. Com esta iniciativa pretende-se também demonstrar que a arte urbana tem o poder de fomentar, promover e valorizar a democratização no acesso à arte contemporânea, pela espontaneidade com que atinge as mais variadas faixas etárias. E por fim, mas não menos importante, mostrar que a idade é (apenas) um número.

No que concerne ao modo de operacionalização do projeto, ele concretiza-se através da realização de um *workshop* ministrado em ambientes de trabalho totalmente descontraídos, ideais para a aprendizagem das mais variadas técnicas de intervenção nas ruas, em trabalho direto com alguns dos melhores artistas urbanos da atualidade.

Segundo os promotores do projeto, e conforme se pode ler no seu sítio eletrónico, após o primeiro *workshop* e demais ações realizadas com o grupo original, foi possível verificar que é viável e desejável despertar, motivar e entusiasmar os mais idosos através da arte urbana; para além disso, é importante dar a conhecer a estas gerações atividades e técnicas normalmente associadas às gerações mais jovens, como forma de escape e quebra de rotinas, gerando qualidade, jovialidade e bem-estar nas suas vidas.

³ Disponível em <https://mistakermaker.org/lata-65?fbclid=IwAR1b93grPWN3rIhRFaN1djoxaG2jskQwATbHbRdGZvcgKZtSW4HjifjFHC4>

Trouxemos à liça estes três projetos como exemplo das muitas iniciativas que são realizadas no nosso país e que têm na sua génese as práticas artísticas participativas. Utilizando a metodologia da animação artística, estes projetos demonstram o benefício das artes associadas à qualidade de vida, ao bem-estar e à saúde. De um modo transversal, todos os projetos reforçam a importância das artes enquanto promotoras de oportunidades e de desafios, numa relação muito próxima com o empoderamento dos indivíduos e das comunidades, originando a criação de estratégias de desenvolvimento individual e comunitário (RSPH, 2013).

Assim, estes projetos de envelhecimento ativo e criativo trazem a lume a necessidade de proporcionar a todos os indivíduos oportunidades de participação sociocultural e de envolvimento em atividades artísticas, independentemente da idade e das características sociodemográficas, demonstrando que a participação nas artes é uma parte vital de envelhecer saudavelmente (Jackson, 2012).

Conclusão

À luz do discutido na primeira parte deste trabalho, cruzando com os projetos apresentados no ponto seguinte, podemos salientar que as iniciativas de envelhecimento ativo e criativo, apoiadas em práticas artísticas participativas, favorecem o desenvolvimento das competências no domínio pessoal e social não só dos mais velhos, mas de toda a comunidade. Com efeito, tal como nas outras fases da vida, também na velhice as artes podem aumentar a autoestima, a confiança e a (re)construção os objetivos de vida (Jackson, 2012; RSPH, 2013; Sousa, 2020).

Tendo como pressuposto o paradigma da continuidade do ciclo de vida, na sua dimensão biopsicossocial, com todas as virtudes e fragilidades próprias de uma vida vivida, as práticas artísticas assumem-se enquanto estratégia potenciadora da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos, efetivando a relação de proficuidade no que se refere às artes e aos processos educacionais e de socialização de toda a sociedade. Esta ideia desemboca numa outra também deveras pertinente: a construção de relações entre a criatividade e o envelhecimento é da maior importância, na medida em

que torna «possível a valorização do potencial dos indivíduos na terceira e quarta idade, restituindo-lhes o lugar da aprendizagem, do crescimento e da participação na comunidade ao longo da vida» (Gonçalves & Anica, 2018, p. 140).

Assim, e face ao exposto ao longo deste trabalho, salientamos que a participação social em práticas artísticas tem um efeito protetor, uma vez que oferece vantagens no que diz respeito ao isolamento dos mais velhos e em questões como o aumento do bem-estar e da qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

- All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing (2017). *Inquiry Report — Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing*. Disponível em https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/Publications/Creative_Health_Inquiry_Report_2017_-_Second_Edition.pdf
- Boutinet, J. (2013). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2013.01>
- Cruz, A.(2019). *Arte e esperança. Percursos da iniciativa PARTIS 2014-2018* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <https://gulbenkian.pt/publication/arte-comunidade-percursos-da-iniciativa-partis/>
- Fonseca, A. (Org.) (2018). *Boas práticas de ageing in place. Divulgar para valorizar. Guia de boas práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Faculdade de Educação e Psicologia — Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <https://gulbenkian.pt/publication/boas-praticas-de-ageing-in-place-divulgar-para-valorizar/>
- Fortuna, C. (Coord.) (2014). *Cultura, formação e cidadania — Relatório final*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais — Secretaria de Estado da Cultura.
- Gonçalves, N. & Anica, A. (2018). *Contributos do teatro para o envelhecimento (criativo)*, In A. Anica (Ed.), *Envelhecer no Algarve* (pp.137-151). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10690/1/NMarta%20%26%20AAnica.pdf>
- Jackson, R. (2012). *A charter for arts, health and wellbeing*. Disponível em: www.artshealthandwellbeing.org.uk

- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <https://arestlessart.files.wordpress.com/2019/05/2019-uma-arte-irequieta.pdf>
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2002). *Active ageing: A police framework*. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf?sequence=6
- Pereira, F. & Cunha, L. (2015). *Uma vida ativa em vez de envelhecimento ativo: O contributo da animação sociocultural*. In J. Dantas, M. Sousa Lopes & T. Rodrigues (Coords.), *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional — Estratégias de métodos de intervenção para um envelhecimento ativo* (pp. 75-84). Chaves: Intervenção.
- Royal Society for Public Health [RSPH]. (2013). *Arts, health and wellbeing beyond the millennium: How far have we come and where do we want to go? Full report*. RSPH and the Philipp Family Foundation. Disponível em <https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/2013-Wyn-Owen-RSPH-Arts-health-and-wellbeing-beyond-the-millennium.pdf>
- Sousa, J. (2020). Emoções, Artes e Intervenção: os elementos estruturantes da Animação Artística. In J. Sousa, M.J. Santos, & M.S.P. Lopes (Orgs.). *Emoções, artes e intervenção* (pp. 6-15). Politécnico de Leiria-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação e Universidade FEEVALE. Disponível em https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/01/E.book_emocoes_artes_inter_AF.pdf
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N. & Montero, I. (2017). *Educação Intergeracional como promotora do envelhecimento ativo: Estudo de uma comunidade local*. *REIDOCREA*. 6(10). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6378/1/2017%20N.%20Ramos%20et%20al.%20Univ.%20Granada.pdf>

PARA QUE SERVE? PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM LIVRO ILUSTRADO

Madalena Matoso

Planeta Tangerina

Resumo: «Para que serve?» É um livro ilustrado (ed. Planeta Tangerina 2020) que nasceu a partir de uma conferência para crianças e jovens com o título «Para que serve a cultura?» da autoria de José Maria Vieira Mendes.

Nesta comunicação iremos dar a conhecer o processo de criação deste livro que é também uma investigação, um livro que gosta de fazer perguntas.

Neste livro, fazemos muitas perguntas ao leitor e a nós próprios. Para que servem as coisas? Há coisas que são aquilo para que servem? (como um corta-unhas, por exemplo). Há coisas que servem para muita coisa? Será que há coisas que não servem para nada? O que é a utilidade? O que é essencial? Para que serve um rinoceronte? Para que serve um quadro num museu? Para que serve um livro? Para que servem todas estas perguntas? Será que estamos a fazer as perguntas certas?

Iremos apresentar algumas fases do processo criativo da criação deste livro e refletir sobre o papel das ilustrações e como podem, em diálogo com o texto e o leitor, perguntar e provocar.

Palavras-chave: para que serve?; planeta tangerina; madalena matoso; ilustração; livro ilustrado.

O Projeto Editorial do Planeta Tangerina

O Planeta Tangerina é uma editora e um atelier de criação de conteúdos de comunicação (textos, ilustração e design gráfico). Neste momento somos uma equipa de seis pessoas.

Quando começámos a trabalhar juntos desenvolvíamos projetos para clientes e outras editoras. Fazíamos trabalhos por encomenda. Quer isto dizer que alguém nos propunha um trabalho e nós desenvolvíamos os textos e as ilustrações.

Aos poucos fomos sentindo necessidade de estar envolvidos em projetos em que tivéssemos mais liberdade criativa, em que pudéssemos arriscar mais e experimentar coisas que não sabíamos bem como iriam (ou se iriam) resultar. Tínhamos muita vontade de fazer livros porque nos parecia um território em que — apesar de tão antigo e percorrido — ainda havia coisas por descobrir. O território de encontro das palavras e das imagens e das suas combinações infinitas. Um território em que tudo podia acontecer.

Foi assim que nasceu o Planeta Tangerina, editora.

Não tínhamos um mapa pormenorizado do lugar onde estávamos a chegar. Não sabíamos o que íamos encontrar, quem seriam os nossos companheiros de viagem, que caminhos íamos seguir, onde queríamos ir.

Mas fomos divagando e os livros foram aparecendo. Inicialmente, todos feitos pela equipa da casa (Isabel Minhós Martins como autora dos textos, eu e o Bernardo P. Carvalho como ilustradores e, um pouco mais tarde, a Yara Kono que começou também a trabalhar como ilustradora). Os primeiros livros que fizemos talvez se possam encaixar na categoria «Álbum ilustrado»: onde imagens e texto se juntam para contar uma história ou refletir sobre um tema. Num álbum ilustrado há coisas que as imagens nos dizem e outras que o texto nos mostra. As palavras e os desenhos destes livros nasceram para serem lidos juntos e se se separarem, perdem o sentido (ou perdem alguns dos sentidos).

A vontade de fazer livros era, e é, enorme. Em 2021 passam cerca de 16 ou 17 anos desde que o Planeta Tangerina começou a publicar livros e, apesar de já termos andado por muitos caminhos, ainda temos a sensação de estar num lugar que não conhecemos na totalidade.

O plano editorial foi-se construindo conforme os livros que queríamos fazer. Essa vontade tinha diferentes motivações: experiências que queríamos

fazer, temas sobre os quais tínhamos curiosidade. Muitos dos primeiros livros do Planeta Tangerina falavam sobre o tempo (porque queríamos fazer essa pesquisa): «Um livro para todos os dias», «O mundo num segundo», «Duas estradas», «Depressa, devagar», «Com o tempo», ...

Fizemos alguns livros sem palavras, outros só com letras, outros sem personagens, outros que se liam em diferentes direções, uns com poucas cores, outros com muitas. Houve os *flops* e os *tops* (os previsíveis e os inesperados).

A certa altura recebemos um texto para um público juvenil e gostámos tanto que decidimos publicar esse livro (a Isabel Minhós Martins a ler pela primeira vez a Ana Pessoa). Começou assim a coleção «Dois passos e um salto — livros para leitores mais crescidos».

O livro «Para que serve?»

Um dia, recebemos um texto que tinha nascido para ser uma conferência. O título da conferência era «Para que serve a cultura?» e fez parte da programação do Teatro Luís de Camões / Lu.ca / Lisboa, no ciclo «As crianças, um teatro e uma cidade» em janeiro de 2019. O autor, José Maria Vieira Mendes gostaria de fazer um livro a partir desse texto e nós queríamos muito publicá-lo. A Isabel Minhós Martins enviou-me um email que tinha como assunto «é a tua cara». E era mesmo!

Uma das primeiras decisões foi deixar cair a «cultura» do título. Estávamos de acordo com o José Maria Viera Mendes: «Para que serve?» era mais aberto e servia para mais coisas.

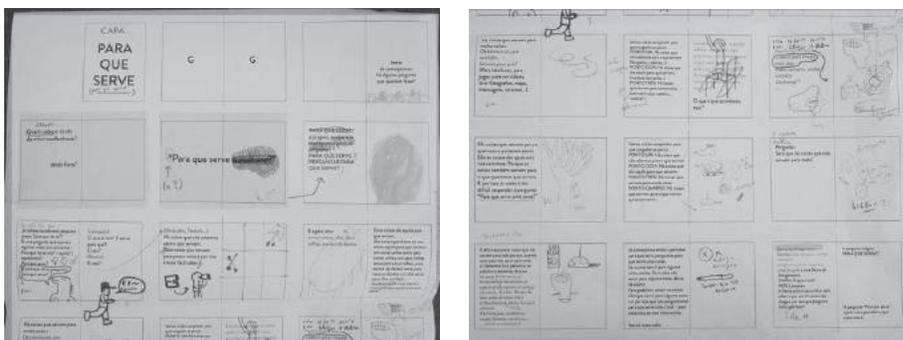
Depois, houve um trabalho de adaptação do texto.

Numa conferência temos um público, podemos fazer perguntas e há um eco imediato do que vamos dizendo. Num livro, não sabemos quem está do outro lado. Se é um leitor entusiasmado e curioso ou se adormeceu na página 4. Se está zangado, se não concorda, se quer fazer perguntas ou se quer acrescentar ideias ao que estamos a dizer. É parecido com enviar uma mensagem numa garrafa. Atiramos as perguntas ao ar, mas não sabemos se alguém as vai apanhar.

Mas quisemos manter o espírito da conferência. O livro faz perguntas como se estivessem ali pessoas que pudessem responder. O livro acredita

que estão ali pessoas atentas que lhe vão responder. O livro continua. Será que o livro ouve as respostas?

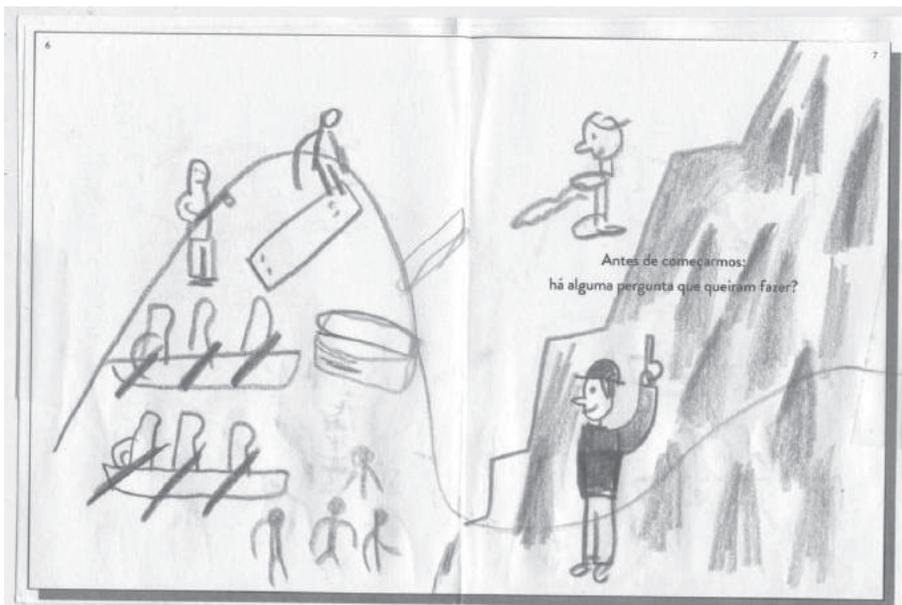
Nesta fase, avançamos com um *story board* com um plano completo do livro. Define-se número de páginas e formato. Divide-se o texto pelas páginas. Algumas frases ficam sozinhas numa dupla página. Uma pausa. Outras avançam rapidamente. Pode acontecer uma página não ter texto. Outra ter duas ou três frases. No caso deste livro também se começou a definir nesta fase o tamanho da letra. Que por vezes sussurra, outras fala com mais entusiasmo.



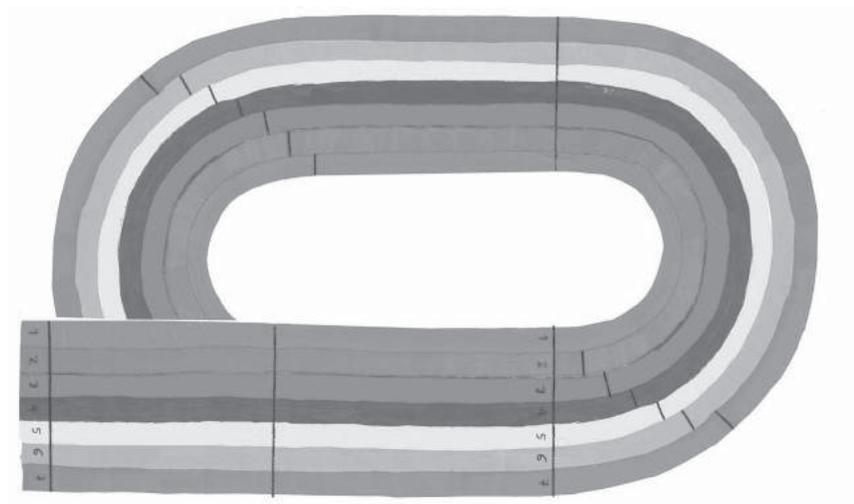
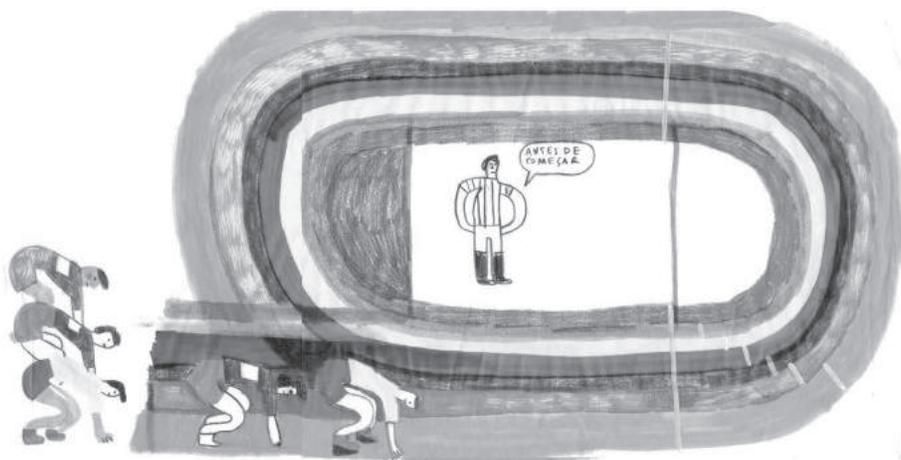
Este plano não é definitivo, mas ajuda-nos a pensar no ritmo. É uma estrutura que se pode mudar mais tarde, mas que vai definindo um caminho. Ficamos a saber o espaço (e o tempo) que temos. Começamos a ter algumas ideias para o que vamos desenhar e para a composição /ocupação das páginas.

Nesta fase, as primeiras imagens vão surgindo em forma de esboço. Um rinoceronte, uma menina com um pente, um lago.

se, quando virássemos a páginas e já não pudéssemos ver a imagem, a queda acontecesse. Mas se voltarmos atrás à mesma página, está tudo na mesma. A queda ainda não aconteceu (mas, mal virarmos a página, acontece).



Ficou uma pista de corrida. Cheguei a fazer uma pista de corrida com corredores na linha de partida, mas acabei por ficar com uma pista de corrida vazia. Transformou-se numa forma quase abstrata, uma forma aberta onde cabem diferentes ideias. Acontece várias vezes uma imagem mais complexa ir sendo desbastada até ficar uma imagem mais simples. Era bem mais fácil começar pela imagem mais simples! (porque é que ainda não aprendi isso?) Mas, parece que faz parte do processo ter muitos elementos e ir tirando, tirando, tirando. Às vezes fico sem nada e recomeço.

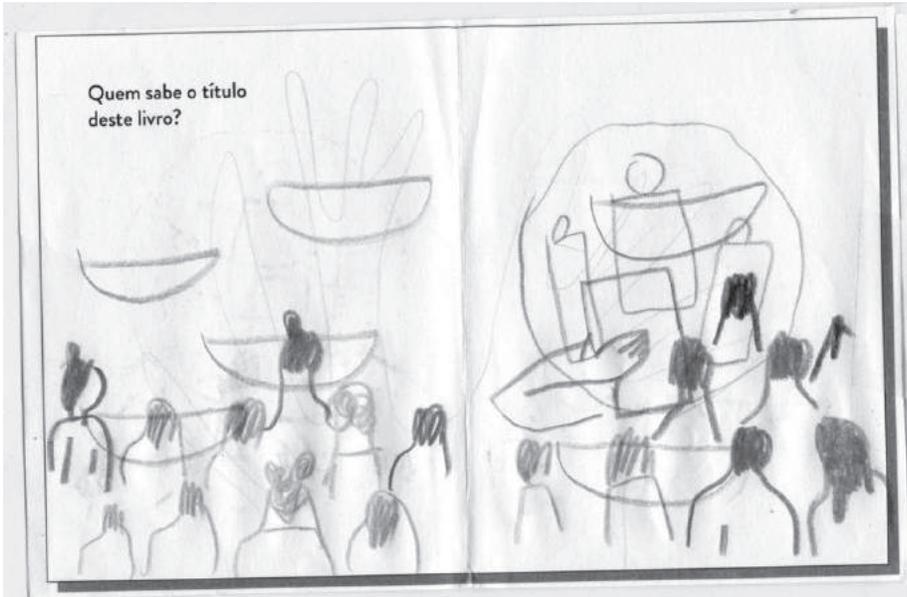


A frase seguinte «Quem sabe o título deste livro?».

Os esboços mostram que pensei continuar a ideia da corrida de barcos a remos. Mas nesta imagem teriam já arrancado. Uns a destacarem-se dos outros. Terei abandonado a ideia por isto não ser uma competição? Já não tenho a certeza.

Está também sobreposto o que parece ser uma pessoa a contar uma história. Mas depois devo ter começado a pensar que pode haver pessoas tão diferentes a contar esta história, e pessoas tão diferentes a ouvi-la. Pode ser

um leitor silencioso que conta a história a si mesmo. Pode ser alguém que conta a história a um grupo de 20 ou mais pessoas. Pode ser uma família que lê o livro em conjunto. Quando o livro (ou a pessoa que está a ler o livro) pergunta «Quem sabe o título deste livro?», está mesmo a perguntar qual o título do livro que estamos a ler naquele preciso momento. Por isso, quero que todas as hipóteses caibam na imagem. Todos os leitores e formas de leitura.

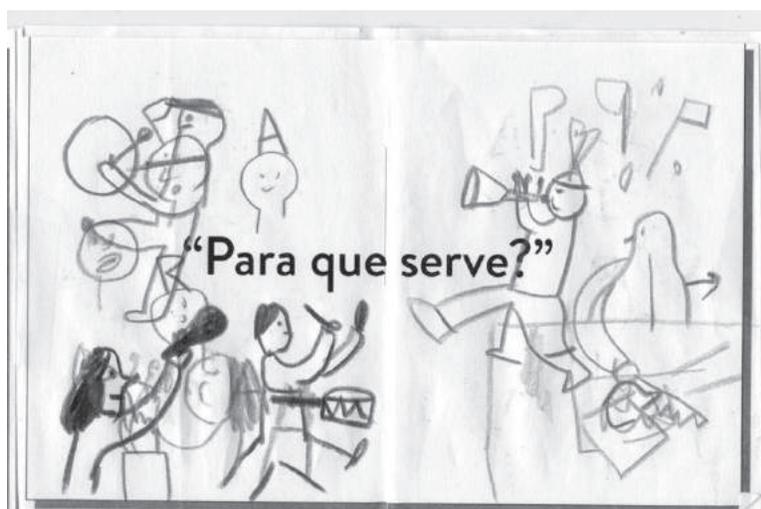


No mesmo esboço, está sobreposto o desenho de um público. E foi essa a ideia que ficou. Um público de costas. Quando fazemos parte do público, é como vemos as outras pessoas: cabeças à nossa frente. Todas a olhar para o mesmo (e nós também).

Na imagem, vemos o que o público vê (público à nossa frente e um tocador de tuba) e ouvimos o que o público ouve. «Quem sabe o título deste livro?».



Na dupla seguinte do *story board*, vê-se o esboço de uma banda filarmónica a tocar pela rua. E foi a ilustração de uma banda que ficou. Lembro-me de pensar que, se este livro tivesse som, quando entrasse essa frase (o título do livro), seria um momento de festa e alegria.





O livro vai avançando com as suas perguntas. «O que é isto? E serve para quê? E isto? E isto?». Aqui os desenhos tornam-se «úteis» e vão diretos ao assunto. Uma tesoura, um lápis, um garfo, uma lupa, uma lâmpada, uma agulha, uma régua. Coisas que sabemos bem o que são e para o que servem. Nestas páginas, os desenhos não querem que haja dúvidas.

A certa altura, a frase: «Também há coisas que servem para muita coisa». Uma pausa no desenho de objetos. Uma paisagem (com alguém que usa um objeto). É um telemóvel.

As páginas vão-se sucedendo: objetos isolados em fundo branco, como se fizessem parte de um livro técnico ou catálogo, intercalados com desenhos mais abertos, menos técnicos. Paisagens ou os objetos a ser utilizados.



De vez em quando a pessoa que apresenta a conferência faz o ponto da situação. Para conferencista escolhi desenhar uma rapariga. Foi um dos primeiros desenhos que fiz, e foi aquele que ficou.

Quando faço um livro, não trabalho sempre com a mesma técnica.

O livro que tinha feito antes deste chama-se «As mãos e os livros» (texto de Isabel Minhós Martins, uma edição também do Planeta Tangerina) e é um livro em que todos os desenhos foram feitos com papel preto. Nem sempre sei porque escolho determinada técnica, mas no caso deste livro tenho essa decisão bastante presente. Eu tinha feito umas oficinas de desenho e dança para adolescentes e famílias com a coreógrafa Aldara Bizarro. O tema era a sombra e estas oficinas foram uma forma de pesquisa sobre o tema (as que aconteceram antes) e uma forma de reflexão sobre a peça (as que aconteceram depois). Uma das propostas era feita com papel de seda preto e eu fiquei muito interessada nesse material. O papel de seda preto tem uma cor muito profunda. É muito leve, mas ao mesmo tempo, resistente. É como se fosse um buraco escuro que pode ter lá dentro coisas. Inicialmente não as vemos, mas quando os nossos olhos se habituam, começamos a distinguir formas à nossa volta. Quando parti para as ilustrações desse livro, tive vontade de explorar esse papel. Todas as ilustrações são feitas com esse papel

preto. Nas ilustrações do livro há algumas cores, mas foram cores que foram trabalhadas numa fase seguinte, digitalmente.



Por vezes, há livros que são uma continuidade do anterior (em termos de experimentação de formas e materiais) e por vezes há outros que acontecem por oposição. Penso que terá sido este o caso do «Para que serve?». Depois de me embrenhar num livro feito a uma só cor, estava com vontade de explorar outro lugar.

Mas mantive do livro anterior a ideia de um papel muito fino. Usei papel vegetal que pinte de diferentes cores. É um papel que quase não tem altura, o que faz com cada camada se misture com a que está por baixo.

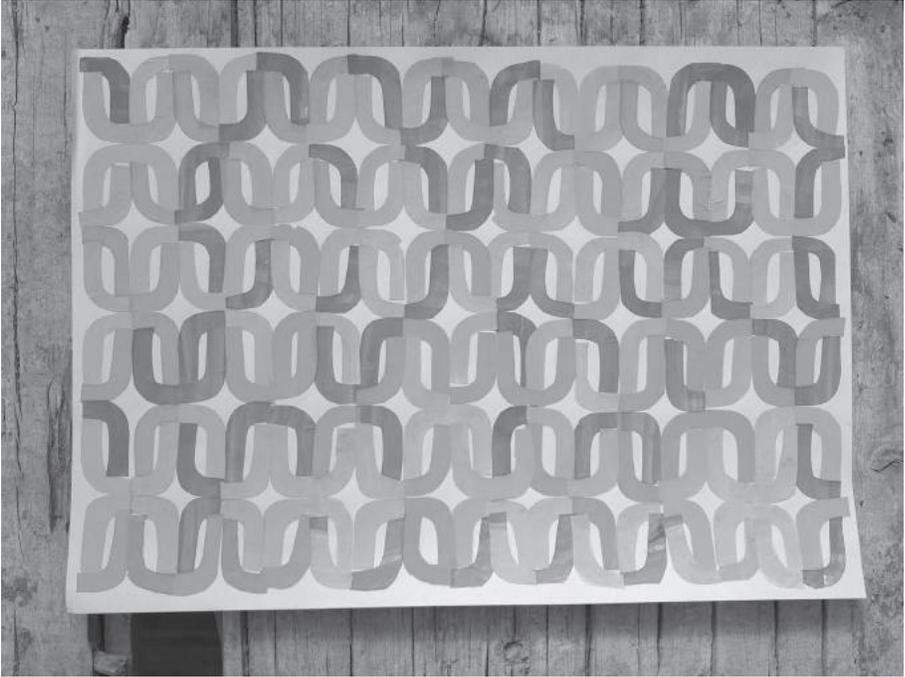
Quase sempre passo pelo mesmo processo: começo pelo mergulho no texto, seguem-se os esboços e parto depois para a experimentação de materiais que vai definir o caminho do livro. Nesta fase preciso de andar à deriva bastante tempo. Quando o caminho aparece, tudo acontece bastante depressa.

Gosto de fazer desenhos incompletos que precisem do texto e/ou dos leitores para ficarem acabados. Se tudo correr bem podem ser acabados de diferentes formas e cada vez que abrimos o livro, acrescentamos alguma coisa.

Antes de terminarmos, há alguma pergunta que queiram fazer?

PARA QUE SERVE? PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM LIVRO ILUSTRADO





PRÁTICA MUSICAL — LUGAR DE ENCONTRO E CONFLUÊNCIA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Sandrina Milhano

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI, Portugal

Resumo: Este texto parte do reconhecimento da prática musical enquanto experiência instituinte de processos artísticos e pedagógicos que convocam os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, estéticos, sociais e culturais. Assume o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas na vida das pessoas, focando o seu olhar no ensino superior, enquanto contexto de crescente pluralidade, heterogeneidade e diversidade de origens, línguas, culturas, identidades e papéis. Reconhece a influência nas relações socioculturais e nas interações académicas que são formadas nestas comunidades de conhecimento e aprendizagem, explorando-as através de uma intervenção musical, estética e criativa no contexto em que os participantes se movem, a partir da perspetiva da educação musical. Pretende-se: i) conhecer o papel que a participação no projeto ESECS Orquestra tem na vida quotidiana dos participantes e, ii) identificar sentidos e significados construídos pelos participantes no projeto ESECS Orquestra em torno das suas práticas musicais, estéticas e criativas. Numa metodologia que se aproxima de uma abordagem narrativa, os resultados sugerem que o projeto de prática musical proporcionou aos participantes um espaço e um tempo para uma experiência emocional, social, cultural e musical segura, nos quais a heterogeneidade e a diversidade são percecionadas como elementos enriquecedores. São tecidas algumas considerações sobre a forma como a música pode ajudar a promover

conexões com significado para as pessoas, numa perspetiva de educação musical de base humanista, refletindo sobre as suas implicações no âmbito da responsabilidade cultural das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: criatividade; educação musical; ensino superior; processos artísticos.

1. Introdução

A perspetiva de educação musical ao longo da vida, subjacente ao texto que se apresenta, parte de três pressupostos: 1.º) a participação em atividades de prática musical constitui um direito de desenvolvimento de cada um, ao longo da vida. Sem oportunidades de vivência e participação na experiência da prática musical, ficam limitadas as possibilidades de (des)envolvimento musical, estético, artístico, cultural e identitário e a consequente possibilidade de se potenciar e cuidar da participação e expressão de cada um nas suas comunidades; 2.º) sem a criação de oportunidades, contextos, tempos e espaços musicais e culturais inclusivos, valorizadores da pluralidade, heterogeneidade, diversidade e da criatividade, que são potenciadores da transformação e de processos contínuos de (re)construção social e cultural, a sociedade vê comprometida a possibilidade de beneficiar desses contributos, individuais e coletivos; 3.º) o ensino superior, enquanto ambiente e contexto imerso de uma diversidade de formas de conhecimento e de produção (UNESCO, 2009), constitui um tempo e um espaço privilegiados para a construção e vivência do direito à educação musical e à vivência artística. Sem esse lugar e esse tempo, fica limitado e reduzido o exercício de responsabilidade social e cultural destas instituições, e fica, sobretudo, limitada a oportunidade de construir e proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas, culturais e relacionais, potenciadores de entendimentos e conexões duradouras e com significado para cada um dos elementos da comunidade académica.

2. Conceptualização teórica

2.1. A prática musical e a promoção de conexões criativas e com significado

Ao longo das últimas décadas, a literatura científica sobre os modos como a música pode contribuir para a promoção de conexões criativas e com significado entre as pessoas tem sido vasta. Abordagens distintas e multidisciplinares têm salientado a natureza humana da música (Malloch & Trevarthen, 2018), destacando a sua ambiguidade e a sua presença universal na vida das pessoas enquanto forma de expressão e comunicação promotora de uma sensação de bem-estar (Biasutti, Welch, MacRitchie, McPherson & Himonides, 2020, p. 2), explicando os processos biológicos, cognitivos, sociais e culturais subjacentes no modo como as pessoas «*share emotions, intentions, and meanings even though their spoken languages may be mutually incomprehensible*» (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005, p. 1). O contributo transformador desta prática artística tem sido destacado (Machover, 2004), sendo a música entendida como uma das mais pessoais e significativas atividades que o ser humano possui (Folkestad, 2002).

Neste âmbito, tem sido salientado o modo como a música pode facilitar a formulação e expressão das identidades pessoais (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, 2017), numa conceção relacional da identidade, olhando a música como prática inerentemente social e criativa (Bishop, 2018), numa lógica de interação consigo próprio e com os outros, num processo dialógico, intersubjetivo de construção e reconstrução coletiva de sentidos e significados.

Partimos, portanto, de uma perspetiva de educação musical ao longo da vida (Milhano, 2020; Pitts, 2009) e da partilha de um marco teórico que se sustenta num paradigma sociocultural da educação musical (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005). Esta abordagem pressupõe olhar as práticas musicais a partir de uma prática situada e, conseqüentemente, em função dos contextos pessoais, sociais e culturais de cada participante. Pressupõe, também, olhar a educação musical para além da sala de aula (Hargreaves, Marshall & North, 2003), abraçando um conjunto de atividades que se desenvolvem em diferentes contextos de participação e aprendizagem.

A partir desta perspetiva, a prática musical não é uma atividade exclusivamente circunscrita à esfera pessoal e privada, mas uma experiência instituinte de processos que se interligam e interagem entre si na esfera pedagógica e na esfera artística, convocando à participação, à aprendizagem e à interação social e cultural através da música. Tal como refere Pardal (2021, p. 32), «descobrimos neste domínio expressões que traçam gestos relacionais (...) Falamos de práticas que, desde a sua génese até à sua revelação, incluem ou pressupõem formatos dialógicos, que fomentam o encontro (...)». Centramo-nos, portanto, numa prática musical que tem como horizonte as interações humanas, que tem imbuída a relação com o outro, que fomenta o encontro e que pressupõe a escuta, o diálogo e a interpretação num saber musical, feito do domínio dos procedimentos técnico-construtivos do universo musical, e num olhar dialógico que apela à construção e reconstrução de noções culturais e estéticas.

No âmbito deste texto, estas proposições exercitam-se no desenvolvimento de um projeto artístico no contexto de ensino superior, assente na construção de um sentido de pertença a uma comunidade de prática musical (Kenny, 2016). Este sentido de pertença cultiva-se na escolha do seu próprio repertório (Sloboda & Davidson's, 1996), na sua interpretação, na partilha de aprendizagens e nos modos de percecionar a experiência performativa, através de um processo de valorização do contributo de cada um. Por conseguinte, expressa-se através de modos distintos, nomeadamente nos processos de ensaio, na repetição e experimentação de passagens musicais, nas escolhas e decisões estéticas, na relação com os públicos e nas diferentes formas de relação social e graus de envolvimento próprios de uma cultura informal de participação na prática musical (Waldron, Mantie, Partti & Tobias, 2017), em consonância com os processos de ensino e aprendizagem inerentes à *popular music* (Green, 2008, 2017).

A educação musical é entendida, assim, como tendo uma importância crucial ao conceptualizar uma comunidade de prática musical no ensino superior que dá visibilidade a uma identidade musical coletiva composta de múltiplas narrativas, num processo contínuo de construção e reconstrução, dependente de um espaço e de um tempo, que convoca uma dimensão performativa, afigurando-se como lugar para a interação e transformação pessoal, social e cultural (Milhano, 2021).

2.2. Comunidade de prática musical — um território de encontro no ensino superior

Pensado no quadro teórico apresentado, o projeto ESECS Orquestra, constituindo-se como uma comunidade de prática musical desenvolvida num contexto de transição musical (Burland & Davidson, 2017) e de adultez para uma participação musical satisfatória e bem-sucedida (Turino, 2008), assenta na premissa do *«potential and promise that music learning [and practice] holds for enriching the lives of its participants, and audience»* (Veblen, 2018, p. 252). Foca o seu olhar no ensino superior, enquanto contexto de crescente pluralidade, heterogeneidade e diversidade de origens, línguas, culturas, identidades e papéis. Estas características refletem a sociedade na sua heterogeneidade cultural, nas influências, interações, intercâmbios, num contexto que, *per si*, é imerso de uma diversidade de formas de conhecimento e de produção (UNESCO, 2009).

Com base nos pressupostos acima enunciados, pretende-se contribuir para esbater a dificuldade, designadamente por parte dos estudantes, de estabelecerem contactos com significado durante a sua experiência universitária, dificuldade essa reforçada, quando incluída num percurso de mobilidade internacional (Mitchell, 2015), sendo, por vezes, considerada como marca de insucesso pessoal (Meier & Daniels, 2013). Assim, reconhece-se a influência nas relações socioculturais e na complexidade das interações académicas e profissionais que são formadas no ensino superior enquanto comunidade de conhecimento e aprendizagem, procurando potenciá-las através de uma intervenção pedagógica, estética e criativa de prática musical (Milhano, 2021).

Na conceção e desenvolvimento da comunidade de prática musical, instituída no espaço-tempo da ESECS Orquestra, teve-se em linha de conta um conjunto de aspectos, nomeadamente contextuais, pedagógicos e musicais. Os aspectos relativos ao planeamento do contexto incluíram a criação e adaptação do espaço de encontro para a prática musical, a disponibilização de recursos materiais (instrumentos musicais, amplificação, etc.), a constituição do grupo (comunicação, divulgação, inscrição, ...), entre outros elementos, com o objetivo de criação de uma atmosfera promotora de bem-estar que traduzisse as crenças educativas subjacentes ao projeto. Teve-se

em linha de conta as influências complexas e contínuas das experiências musicais vivenciadas, as suas especificidades e as possibilidades, os modos de aprendizagem, a manifestação musical e a participação na idade adulta (Creech, Varvarigou & Hallam, 2020; Veblen, 2018). Considerou-se, ainda, que a participação nesta prática musical de conjunto transpõe o curriculum académico, alargando-se à própria comunidade, convocando os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, sociais, estéticos e culturais, e assumindo o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas na vida das pessoas (Milhano, 2021).

3. Metodologia

3.1. Contexto e participantes

A ESECS Orquestra, instituída na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi criada em 2018 por iniciativa da autora do presente texto, tendo iniciado as suas atividades regulares a 1 de outubro (Dia Mundial da Música).

Desde a sua criação, os participantes têm reunido uma vez por semana no Laboratório de Música da instituição de ensino superior. Neste tempo de encontro físico, são selecionados repertórios para experimentação, audição e prática musical de grupo, e experimentadas e sociabilizadas propostas de arranjos e de versões musicais. Esta comunidade de prática musical é formada por estudantes, colaboradores docentes e não docentes e investigadores, e apoiada por um músico da comunidade local (Milhano, 2021).

O projeto é orientado por uma noção de flexibilidade estilística, privilegiando o recurso a repertório negociado entre os participantes, numa abordagem partilhada de ensino e aprendizagem própria da música popular (Green, 2008, 2017). No projeto, participam, de forma mais estável e contínua, doze adultos de diferentes idades (entre os 18 e os 65 anos) e origens geográficas e linguísticas (Portugal, Brasil, Equador, China, Itália e Alemanha). Os participantes têm optado, fundamentalmente, pela interpre-

tação de repertório de estilo *pop* e *rock*, em português e em inglês (línguas comuns aos participantes), usando instrumentos e equipamentos musicais proporcionados pela instituição e dos próprios. Integra, ainda, uma dimensão de partilha e discussão assíncrona, digital e cosmopolita (Parti, 2014), suportada por um espaço de comunicação numa rede digital (Thompson, 2020), exclusiva dos membros desta comunidade.

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados

No âmbito deste texto pretende-se trazer um olhar investigativo sobre os significados que os participantes atribuem às suas práticas musicais na comunidade denominada ESECS Orquestra. O quotidiano desta prática musical é destacado, colocando a abordagem praxiológica desta investigação enquanto *locus* da pedagogia, no âmbito das práticas em educação musical. Assim, pretende-se: i) conhecer o papel que a participação no projeto ESECS Orquestra tem na vida quotidiana dos participantes, e ii) identificar sentidos e significados construídos pelos participantes no projeto ESECS Orquestra em torno das suas práticas musicais, estéticas e criativas.

Tendo em conta o atrás enunciado, a investigadora assume um papel de *participant-as-observer* (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 311), envolvendo-se nas atividades musicais em estudo e tendo «a *direct and intimate role*» nesta investigação configurada num paradigma qualitativo/interpretativo (Corbin-Dwyer & Buckle, 2009, p. 2).

Optou-se pela utilização de uma metodologia que se aproxima da abordagem narrativa (Bold, 2012), na medida em que potencia, por um lado, uma visão mais crítica, compreensiva e reflexiva do mundo subjetivo dos participantes na comunidade de prática musical, das suas interpretações acerca dessa experiência (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 23) e dos seus modos de perceber as relações concretas estabelecidas e implícitas no contexto desta situação particular (Moustakas, 1994).

Desta forma, são apresentados e discutidos uma parte dos resultados da análise de um *corpus* seletivo de narrativas escritas individualmente pelos participantes (6), obtidos através de respostas a um inquérito por questionário, bilingue (Português e inglês), adaptado de Pitts (2009).

Os dados mais discutidos pelos participantes foram considerados os mais significativos (Braun & Clarke, 2006), privilegiando-se, neste texto, um olhar sobre a dimensão emocional e relacional das experiências musicais vivenciadas, que são enquadrados em três categorias: experiências musicais anteriores; influências significativas para a participação musical; percepções da participação no projeto.

4. Apresentação e análise dos dados

A participação em experiências musicais anteriores, pressupondo, por um lado, a existência de oportunidades de envolvimento em contextos de participação e aprendizagem musicais (Milhano, 2020) e, por outro, condições motivacionais intrínsecas e extrínsecas de prática musical (Hargreaves, Marshall & North, 2003), é evidenciada pelos participantes. Os excertos das narrativas selecionadas no âmbito desta categoria, expressam a dimensão emocional e relacional dessas experiências através de expressões de agrado/desagrado e empatia, em diferentes momentos, situações, tipologias e contextos de envolvimento e aprendizagem.

As referências a memórias relativas a experiências musicais prévias, realizadas em contextos escolares, são transversais aos participantes, sendo globalmente recordadas como vivências positivas e com relevância na criação de uma ligação mais duradoura com a música. A título ilustrativo, veja-se um segmento discursivo do participante B (estudante internacional), no qual destaca a sua ligação à música desde cedo: «Comecei a ter Educação Musical no jardim de infância (...) depois, continuei (...) penso que estas experiências me influenciaram muito até hoje, sinto uma intuição muito forte (...).»

O papel da escola na criação de oportunidades de aprendizagem e participação musical são evidenciadas por vários participantes: «Costumávamos cantar na escola, todas as manhãs» (participante C, estudante internacional) ou «Apenas tive música na escola nos 5.º e 6.º anos (...) gostei muito da flauta» (participante F, português).

O leque de narrativas partilhadas pelos participantes sobre as suas experiências musicais anteriores incidiu essencialmente sobre atividades

de aprendizagem musical desenvolvidas na escola, enquanto atividade curricular, com enfoque nos primeiros dois níveis de ensino, particularmente no caso dos participantes portugueses e, de forma mais alargada, no que se refere a outros níveis de escolaridade para os participantes de outras origens geográficas. Vários participantes fizeram referências à sua participação em atividades extracurriculares realizadas na escola, no âmbito de clubes associados à aprendizagem e prática instrumental. Foram efetuadas, também, referências a atividades de aprendizagem realizadas fora da escola, em academias, grupos musicais de natureza comunitária ou associativa, ou em escolas de ensino especializado de música. «Recordo os concertos realizados nos 5.º e 6.º anos na escola, através do clube de guitarra. Mas o melhor de tudo, foi o ter entrado para a academia de música — foi aí que tive a maior relação com a música» (participante A).

Relativamente à adesão emocional das experiências musicais anteriores partilhadas pelos participantes, destacam-se, como marcas discursivas de maior agrado, aquelas com enfoque na componente performativa da música, envolvendo o canto e a prática musical de conjunto, independentemente do momento, da situação ou do contexto de envolvimento e aprendizagem. Estas experiências são também enfatizadas como aquelas que tiveram um maior impacto na criação de uma relação mais próxima com a música e no modo como a valorizam até à atualidade (Pitts, 2009).

Na dimensão emocional e relacional das influências consideradas mais significativas pelos participantes para a sua participação musical, é clara a ênfase no papel da família, em particular no papel dos pais, no proporcionar de estímulos, no apoio e encorajamento, assim como na criação de oportunidades para a aprendizagem e envolvimento musicais. O participante D, por exemplo, destaca que, apesar desta atividade não estar presente na vida familiar, os pais foram determinantes no seu percurso de envolvimento, desde cedo, em atividades musicais.

Vários participantes destacam o papel dos seus professores, a relação e as interações existentes entre eles, e o seu impacto no desenvolvimento de atitudes positivas face à música e no estímulo a um maior comprometimento face à participação em determinadas práticas musicais existentes nas suas comunidades. Os professores de música são frequentemente destacados pelo apoio e incentivo proporcionados e pelo modo como foram capazes de ir ao

encontro das suas expectativas musicais (Jorgensen, 2008), proporcionando-lhe experiências de aprendizagem e envolvimento musicais enriquecedores, que valorizaram.

A influência dos amigos na criação de uma relação mais duradoura com a música ganha evidência nas narrativas dos participantes, nomeadamente quando associadas a experiências musicais realizadas enquanto adolescentes e jovens adultos, dando visibilidade à noção de que o desenvolvimento das identidades musicais pode ser moldado por fatores de natureza socio-cultural (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, 2017).

De modo global, sugere-se que as perceções dos participantes sobre a sua relação com a música e as suas motivações para o seu envolvimento em atividades musicais estão intimamente relacionados com as especificidades dos contextos de participação e aprendizagem vivenciados e disponíveis, de modo distinto, nas suas comunidades (Veblen, 2018), e influenciados positivamente pelas pessoas — pais, professores e amigos —, com quem as desenvolveram ou que os apoiaram.

As narrativas dos participantes forneceram, ainda, evidências sobre a forma como valorizam e utilizam a música no contexto do projeto ESECS Orquestra. Os fragmentos discursivos fornecem pistas sobre o modo como a participação neste contexto contribuiu para satisfazer as suas necessidades e interesses de âmbito musical, mas também de âmbito relacional e emocional.

O que os fragmentos discursivos seguintes nos revelam é que, na prática musical proporcionada pelo projeto, abre-se um horizonte experiencial para a construção de novas aprendizagens musicais, para a empatia estética e para sentir e partilhar ideias e emoções. Os participantes parecem partilhar de uma compreensão comum relativa a formas de envolvimento musical, demonstrando um sentido de pertença ao projeto e manifestando-se confortáveis com os seus papéis, com as suas identidades, valorizando a oportunidade de desenvolvimento de um conhecimento coletivo (Heuser, 2017) partilhado, aprendido e produzido nesta comunidade de prática musical, e alimentado através de experiências comuns, semanais.

Abre-se assim caminho para, nesta comunidade de prática musical, pensar a qualidade da interação emocional e social de quem olha a música, no diálogo consigo e com o outro, favorecido pela valorização desta arte e da sua prática socializada. Isso mesmo constatamos nos segmentos verbais:

«É uma oportunidade para desenvolver a nossa aptidão musical dentro do ambiente académico e socializar com pessoas que não são exclusivamente do nosso curso» (participante E); «Adoro o ambiente e sinto que desenvolvi muito musicalmente» (participante F).

Sobre a importância da relação emocional construída na interpelação, no processo de construção partilhado de conhecimento e de uma visão estética partilhada, pessoal e socializada, destacamos os dados que nos dão conta da construção de uma rede de laços e cumplicidades entre os participantes deste projeto: «É como uma família e faz a música estar presente todas as semanas» (participante D). Esta ideia é apoiada pelo participante B: «(...) é uma grande oportunidade para fazer música e encontrar amigos. É um ambiente muito familiar e profissional, ao mesmo tempo».

Os participantes referiram ainda o seu agrado face às oportunidades de se apresentarem em concerto, em diferentes contextos, quer na instituição de ensino superior para a comunidade académica, quer em espaços sociais e culturais locais, alargando o seu leque de interações musicais e sociais (Mitchell, 2015), inclusive com músicos da comunidade, numa cultura participativa informal de prática musical (Waldron, Mantie, Partti & Tobias, 2017).

O significado da participação no projeto musical foi evidenciado tanto para fomentar a criação de laços interpessoais como para criar novas ligações de sociabilidade através desta experiência social de «imersão musical». Tanto os participantes ,locais‘ como os ,internacionais‘, forneceram evidências da forma como a sua participação no projeto contribuiu para reforçar competências pessoais, sociais, afetivas, emocionais e relacionais entre eles (Milhano, 2021), colaborando na construção de um sentido de pertença à comunidade de prática musical (Kenny, 2016), académica e local, a par com a criação de oportunidades para nutrir o seu envolvimento musical ao longo da vida (Pitts, 2009). «Estou longe de casa e longe de todos os projetos musicais em que participei na minha terra. A ESECS Orquestra é o único contacto que tenho com música em Leiria. Além disso, o ambiente com os outros participantes é incrível, criei muitas amizades e passei aqui grandes momentos» (participante C).

Conclusão

Os resultados apresentados sugerem que o projeto de prática musical proporcionou aos participantes um espaço e um tempo para uma experiência emocional, social, cultural e musical segura. Ao escolherem fazer parte deste processo de participação e aprendizagem musical em comunidade, os participantes assumiram o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas nas suas vidas, valorizando-a e explorando-a através de um envolvimento estético e criativo (Milhano, 2021). É, conseqüentemente, uma resposta de adesão emocional à música, pela música, para continuar a aprender com ela.

Integrar uma comunidade de prática musical no ensino superior fortalece a relação emocionada com a música, consigo próprio e com os outros, porque se (re)descobrem razões e motivações numa experiência instituinte de processos artísticos e pedagógicos, que convocam os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, sociais, culturais e estéticos.

Retomando os pressupostos iniciais deste texto, podemos sugerir que os nossos resultados sublinham a relevância e a necessidade de apoio institucional a iniciativas de aprendizagem e participação musical, ao longo da vida, numa perspetiva de educação musical de base humanista, como a agora apresentada. Esta opção por criar e promover esta comunidade de prática musical no contexto de uma prática informal da música no ensino superior, com adultos, é seguramente um modo de participar na estratégia nacional para as artes, numa perspetiva de reforço da responsabilidade social e cultural da instituição, mas sobretudo uma escolha consciente sobre a importância de construir e proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas e relacionais, inclusivas, potenciadores de conexões com significado e de entendimentos partilhados para cada um dos elementos da comunidade académica em que estes participantes se inscrevem.

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.^a IDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Bibliografia

- Biasutti, M., Welch, G. F., MacRitchie, J., McPherson, G. E., & Himonides, E. (Eds.). (2020). *The Impact of Music on Human Development and Well-Being*. Lausanne: Frontiers Media SA. [https://doi: 10.3389/978-2-88963-683-9](https://doi.org/10.3389/978-2-88963-683-9).
- Bishop, L. (2018). *Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity*. *Front. Psychol*, 9:1285. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2018.01285](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01285)
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burland, K. & Davidson, J. W. (2017). *Tracing a Musical Life Transition I*. In *The music practitioner*. Routledge, pp. 225-249.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Ed. London: Routledge Falmer.
- Corbin-Dwyer, S., & Buckle, J. (2009). *The space between: On being an inside-outsider in qualitative research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), pp. 54-63.
- Creech A., Varvarigou M., & Hallam S. (2020). *Lifelong Musical Possible Selves: Adult Music Learning and Participation*. In: *Contexts for Music Learning and Participation*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48262-6_7
- Folkestad, G. (2002). *National identity and music*. In *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate.

- Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North, A. (2003). *Music education in the twenty-first century: a psychological perspective*. *British Journal of Music Education*, 20(02). <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). *How do people communicate using music*. *Musical communication*, 1, pp. 1-26.
- Heuser, F. (2017). *Review of Communities of Musical Practice*, by Ailbhe Kenny. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), pp. 214-220.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music, Transforming Music Education*. Indiana University Press, pp. 21-61.
- Kenny, A. (2016). *Communities of musical practice*. London: Routledge.
- MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford: OUP Oxford.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Machover, T. (2004). *Shaping minds musically*. *BT Technology Journal*, 22(4).
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). *The Human Nature of Music*. *Frontiers in psychology*, 9, 1680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Meier, G., & Daniels, H. (2013). 'Just not being able to make friends': social interaction during the year abroad in modern foreign language degrees. *Research Papers in Education*, 28:2, pp. 212-238. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.629734>
- Milhano, S. (2020). *Popular Musicians — Exploring formative routes, opportunities, and events in music education*. In *The Future of Education Conference Proceedings 2020*, 50. https://doi.org/10.26352/E618_2384-9509
- Milhano, S. (2021). *Fostering Meaningful and Creative Connections in Higher Education: Contributions from Music Education*. *European Scientific Journal*, ESJ, 17 (26), 27. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n26p27>
- Mitchell, R. (2015). *The development of social relations during residence abroad*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9:1, pp. 22-33. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995762>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781412995658>
- Pardal, A. (2021). *O lugar da arte como lugar de encontro*. In *Educação Artística 2010-2020*. Lisboa: ESELX, pp. 31-36.

- Partti, H. (2014). *Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education*. *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 3-18.
- Pitts, S. (2009). *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*. *British Journal of Music Education*, 26:3, pp. 241–256.
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). *The young performing musician*. In *Musical Beginnings*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, K. P. (2020). *Media, music, and adolescents*. In *Early Adolescence*. London: Routledge, pp. 407-418.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue — World report*. UNESCO.
- Veblen, K. K. (2018). *Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts*. *Special needs, community music, and adult learning: An Oxford handbook of music education*, 4, pp. 243-256.
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H. & Tobias, E. S. (2017). *A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching*. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1339027>

O PAPEL DAS EMOÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA LINGUAGEM NA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

Catarina Mangas

CICS.NOVA.IPLeia-iaCT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Resumo: As emoções dão um valioso contributo para o desenvolvimento humano, sendo notória a sua primazia nos primeiros anos de vida. Estas podem ser organizadoras ou disruptivas, assumindo um papel nas funções cognitivas e executivas do sujeito em áreas como a memória, a capacidade para tomar decisões, a inteligência, a criatividade e a imaginação e, de uma forma geral, a aprendizagem. Na primeira infância a criança começa por comunicar através de expressões emocionais, involuntárias e inconscientes, como o choro, o riso ou os gritos, passando progressivamente a utilizar a linguagem oral. Entendendo-se que ambos os sistemas (emocional e linguístico) devem ser trabalhados em paralelo, devem as instituições de educação de infância e os profissionais que nelas exercem funções criar condições que façam com que a criança se sinta segura para expressar as suas emoções. Num ambiente prazeroso e estimulante há espaço para que todos sejam escutados e respeitados e para que os mais novos sejam orientados no sentido de desenvolverem naturalmente a sua linguagem, não a utilizando como substituta das emoções, mas como um meio complementar. O artigo apresenta uma revisão narrativa de fontes bibliográficas de referência nestas áreas, procurando contribuir para a reflexão e consciencialização dos seus leitores.

Palavras-chave: emoções; aquisição da linguagem; educação; infância.

Introdução

O estudo das emoções é relativamente recente, apesar do reconhecido valor que lhe é atualmente atribuído por contribuir, de forma considerável, para a educação e desenvolvimento geral do ser humano, desde o nascimento até à idade adulta. As emoções são entendidas como respostas químicas e neurais a estímulos que procuram manter o bem-estar e garantir a sobrevivência no contexto social (Damásio, 2011; Goleman, 2010).

As emoções ocorrem face a estímulos ou situações internas (pensamentos, memórias, sensações) ou externas (objetos e situações), envolvendo uma avaliação subjetiva do sujeito, processos somático-comportamentais (ex. tensão ou relaxamento dos músculos, aumento do ritmo cardíaco, oscilações da temperatura corporal) e crenças culturais (Fonseca, 2016; Sáragga, 2018). Vítor Fonseca (2016) reforça que, em crianças pequenas, esta avaliação é evidentemente inconsciente, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento, verificando-se progressivamente um aumento de outros comportamentos mais complexos e diferenciados que vão reabsorvendo neurologicamente as emoções, integrando-se «no guião biográfico de cada indivíduo, com a sua bagagem de vivências específicas» (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 353).

Apesar de serem reconhecidas diferentes tipologias de emoções (primárias ou universais e secundárias ou sociais), as primeiras encontram-se em destaque na infância e correspondem a emoções que, segundo Queirós (2014), começam de forma súbita, têm uma duração curta, estão normalmente associadas a uma reação fisiológica e a expressões faciais, ocorrendo em situações universais e inatas. Incluiu-se aqui a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a raiva e a surpresa (Damásio, 2011). Em oposição, as emoções secundárias, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa, a ansiedade, o orgulho e a inveja, dependem de fatores e variáveis socioculturais, desenvolvendo-se ao longo de toda a vida do sujeito.

As reações emotivas primárias, características da primeira infância, são influenciadas pela linguagem verbal e não verbal, incluindo expressões faciais e diferenças na postura corporal, procurando-se, neste artigo, refletir sobre a sua relevância para o desenvolvimento infantil em geral e para a aquisição da linguagem em particular, tecendo ainda algumas considerações sobre o papel da educação pré-escolar na educação emocional das crianças.

As emoções no desenvolvimento infantil

A criança, enquanto ser social, é o produto da articulação entre as suas características (biológicas, cognitivas e afetivas), a forma como atua sobre o contexto que a rodeia e a influência que esse contexto exerce sobre ela. «No ser humano, ao longo da sua evolução, e na criança, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, todas as ações e pensamentos (como sinónimo de cognição), são coloridas pela emoção.» (Fonseca, 2016, p. 366). As emoções assumem, neste sentido, segundo a teoria das emoções de Wallon (1975), um papel ora organizador, ora desagregador, em função da sensibilidade com que o sujeito representa internamente o mundo e a forma como este reage a acontecimentos externos (motricidade emocional).

As emoções são, neste âmbito, ferramentas fundamentais para o desenvolvimento humano, contribuindo, quer positivamente, quer negativamente para, entre outros aspectos:

- i) A memória — estímulos emotivos são normalmente mais importantes para a sobrevivência, permitindo focar a atenção e consolidar mentalmente a informação. Quando estes estímulos são penosos, o nível de consciência pode provocar resistência, aplicando-se estratégias amnésicas (Fonseca, 2016; Sousa & Salgado, 2015);
- ii) A tomada de decisões — qualquer decisão envolve uma avaliação dos acontecimentos e prognóstico das consequências, o que implica capacidade de raciocínio lógico (cognição) que depende do estado emocional em que o sujeito se encontra. A este ponto de situação/localização tem-se dado o nome de Sistema de Posicionamento Emocional (Damásio, 2011; Brooks, 2014);
- iii) A inteligência — enquanto capacidade de se autoconhecer e de considerar fatores pessoais de terceiros, gerindo adequadamente as relações/emoções. É apelidada por Goleman (2010) como inteligência emocional e considerada por Howard Garden na sua teoria das inteligências múltiplas (Garden, 2004);
- iv) A criatividade e imaginação — as emoções estão associadas a um conjunto de princípios abstratos que sustentam a capacidade para criar, com base em acontecimentos passados e perspetivas futuras,

interligando o real/ideal e o inexecutável/atemorizado (MacIntyre & Gregersen, 2012);

- v) A aprendizagem — as emoções estão interligadas com funções cognitivas e executivas que levam o sujeito a procurar atividades e conhecimentos que as façam sentir bem, fornecendo informações adaptativas que lhes permitem tirar proveito para o seu desenvolvimento. Por outro lado, podem estar associadas a inseguranças que comprometem o funcionamento mental e a automaticidade (Fonseca, 2016).

As emoções são, portanto, extremamente úteis para que as crianças possam expor o que sentem, evoluindo para uma autorregulação cada vez mais aprimorada, para a qual contribui a linguagem que adotam e que lhes é dirigida.

O papel das emoções na aquisição da linguagem e da linguagem na regulação das emoções

Partindo do pressuposto de que a criança vive num contexto linguístico, o processo de aquisição da linguagem torna-se numa capacidade inata, que segue padrões de desenvolvimento semelhantes, independentemente da língua e cultura do *input* (Sim-Sim, 2017). Estudar este percurso implica não só considerar o momento a partir do qual a criança produz enunciados orais, mas todo o progresso realizado ainda no útero materno e, principalmente, nos primeiros meses de vida (Moon, Lagercrantz & Huhl, 2013; Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015). Essa constatação levou à emergência, desde a década de 70, de diversos métodos experimentais usados no estudo da percepção da fala dos bebés, sendo um dos primeiros e mais usados o *High-Amplitude Sucking* de Eimas, Siqueland, Jusczyk e Vigorito (1971).

Este método tem como medida a taxa de sucção que bebés, dos 0 aos 4 meses, imprimem numa chupeta conectada a um transdutor de pressão. Numa primeira fase identifica-se a sucção comum para o bebé em estudo, para que se consigam compreender eventuais variações que decorram de estímulos auditivos. Esses estímulos são depois dados ao recém-nascido e caso a sua taxa de sucção seja significativamente diferente no momento da audição do

estímulo de controlo e do estímulo experimental, considera-se que existem evidências de que há uma atenção e interesse da criança por sons da fala, ou seja, há uma sensibilidade à diferença de estímulos que atua como reforço.

No método de Sucção Não Nutritiva, o comportamento responsivo do bebé aos eventos acústicos tem permitido mostrar que, no início de vida, este consegue discriminar diferenças e reconhecer padrões entre várias unidades fonéticas, independentemente da sua língua materna (Eimas *et al.*, 1971; Kuhl *et al.*, 2006). O bebé tem, portanto, uma grande sensibilidade aos contrastes entoacionais, que é independente do início da fala e parece não estar sujeita ao idioma (Frota & Butler, 2018).

Começa por recrutar primitivos percetivos, ou seja, mecanismos gerais não específicos para a linguagem, que também foram reconhecidos noutros animais, como os pássaros ou as chinchilas (Kuhl *et al.*, 2008; Vihman, 2014), mas rapidamente passa a discriminar vogais e consoantes às quais pode nunca ter sido exposto (Frota & Butler, 2018; Frota & Name, 2017).

O processo de aquisição da linguagem ocorre, portanto, de forma exponencial, nos primeiros anos de vida, momento em que a expressão de emoções é evidente, principalmente para que as necessidades básicas do bebé sejam satisfeitas, o que não acontece necessariamente numa fase posterior, na qual o nível de consciência já permite manifestar afetos através de outros meios. A este respeito, Wallon (1975) refere que a emoção é, na realidade, uma linguagem do sujeito antes do surgimento da própria linguagem, entendida como a língua materna.

As emoções são, portanto, características que se iniciam na fase mais arcaica (involuntária e inconsciente) do desenvolvimento humano, estando interligadas com reações neurovegetativas e expressivas que se associam à linguagem infantil. As ações modeladas a partir dos adultos que rodeiam as crianças são, por isso, as primeiras maneiras de expressão emocional, sendo este o único canal de comunicação que a criança tem disponível até atingir a proficiência linguística (Bancheri, 2020). No sentido oposto, as emoções vivenciadas pelas crianças promovem, progressivamente, o desenvolvimento da linguagem (Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015). Um exemplo que evidencia tal constatação é o facto de as crianças aprenderem com mais facilidade as palavras quando acompanhadas por um rosto que transmita felicidade (Bancheri, 2020).

Pode, portanto, concluir-se que o desenvolvimento emocional e linguístico ocorre de forma paralela, interagindo continuamente, tornando-se, em determinadas situações, impossível separar os dois sistemas (Bancheri, 2020; Hohenberger, 2010). Annette Hohenberger (2010, p. 226) apresenta, no entanto, três fases que se podem associar a este processo:

(i) an undifferentiated affect-dominated system governs the infant's and child's behavior, (ii) a cognitive and language-dominated system emerges in the course of which emotions are lexicalized, behavior is mainly driven by explicit language, and affect expression in the linguistic behavior is strongly attenuated, (iii) emotional expression is re-integrated into language and cognition and the characteristic tight and skillful coupling of both systems as in adult behavior is observed.

A autora alerta, no entanto, para o facto deste cenário tripartido se encontrar ainda em discussão científica, não pondo em causa o facto de a linguagem, a cognição e a emoção interagirem na mente e corpo humanos.

A educação pré-escolar na promoção das emoções/linguagem

Como ficou claro, a proficiência linguística e a capacidade de comunicação são essenciais para o estabelecimento de relações sociais e para a regulação do comportamento e das emoções desde a primeira infância. Neste sentido, a educação pré-escolar não pode ser vista como um momento de transmissão de conhecimentos. Espera-se que o educador e os restantes cuidadores que convivem regularmente com as crianças treinem primeiramente as suas competências emocionais para que possam estar conscientes da sua importância e possam permitir, e até criar, espaços que possibilitem escutar as crianças, respeitando as suas experiências individuais e grupais, usando-as como mote para o fazer didático (Bisquera, 2016).

Intervenções que promovam estados emocionais prazerosos podem potenciar a memória, facilitando aprendizagens essenciais (Sousa & Salgado, 2015). Para tal, importa criar situações e desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) num ambiente de segurança, cuidado e conforto afetivos,

que levem as crianças a vivenciar novas experiências e ousar manifestar as suas emoções (Fonseca, 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Vitor Fonseca destaca, para o efeito, três tipos de estratégias a implementar nas escolas que, embora não se cinjam especificamente às instituições de educação pré-escolar, parecem poder adaptar-se a elas.

Em primeiro lugar «fomentar conexões emocionais com as matérias a serem aprendidas» (Fonseca, 2016, p. 380) que, antes da escolaridade obrigatória, se deverão apelidar de áreas de conteúdo, sendo que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36), na Área de Formação Pessoal e Social, a criança desenvolve a capacidade de expressar «as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros». Tal implica a participação ativa das crianças na planificação, execução e exposição de projetos individuais ou em grupo. Quando as crianças estão comprometidas com o seu processo de aprendizagem, sentem-se mais responsáveis e emocionalmente envolvidas, tendo em conta que se consideram os interesses, paixões e experiências diárias vividas na infância, numa lógica de cooperação-responsabilização e co-construção do conhecimento.

Outra estratégia, apontada no artigo de Vitor Fonseca (p. 380), implica «encorajar os estudantes a desenvolver intuições escolares inteligentes», através de um pensamento intuitivo, criativo e crítico que tem lugar quando existe liberdade de expressão, e que leve as crianças a aprender através da curiosidade e questionamento, tão característicos da primeira infância. Por fim, a terceira estratégia é descrita como «gerir intencionalmente e ativamente o clima emocional e social da sala de aula» (p. 381), ou seja, permitir que a criança erre face a situações-problema, a partir de uma base de confiança e respeito que contribua para a construção de competências e conhecimentos do sujeito, enquanto ser histórico-social.

Para além de potenciar a linguagem, a expressão e a vivência das emoções, cabe ao educador de infância estar atento a eventuais problemas psicossociais e emocionais que, nestas idades, nem sempre são distinguíveis de perturbações de linguagem e comunicação (Cohen, 2010). Fazendo referência ao estudo de Evans (1996), Nancy Cohen realça que crianças tímidas, reticentes ou inibidas podem, na realidade, ter a sua linguagem comprometida, o que interfere na forma como estabelecem relações de ami-

zade com os seus pares, reduzindo, conseqüentemente, as oportunidades de aprender e pôr em prática competências sociais necessárias à convivência social. «Crianças que não se comunicam adequadamente, não transmitem mensagens claras e, portanto, pode ser difícil entendê-las e responder-lhes adequadamente» (p. 3).

Só um investimento transdisciplinar permitirá avaliar adequadamente a criança e selecionar as estratégias e metodologias que melhor se adaptam à eficácia do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, em articulação com o seu estado emocional, a aplicar tanto por profissionais como por pais e outras pessoas que interagem regularmente com a criança. A importância do contexto e da interação social remete, assim, para a necessidade de uma prevenção e intervenção precoce dirigidas a todas as crianças, que inclua ações e estratégias potenciadoras de um desenvolvimento saudável (Shipley & McAfee, 2016).

Considerações finais

Na primeira infância as crianças expressam emoções primárias, procurando satisfazer as suas necessidades básicas. Progressivamente, essas manifestações fisiológicas vão sendo acompanhadas pela tendência para imitar os comportamentos dos adultos, nomeadamente através da produção e compreensão da linguagem, o que ocorre de uma forma natural e espontânea. Sabe-se, ainda, que a capacidade de identificar e regular emoções, apoiada em recursos conceptuais e linguísticos, melhora o bem-estar da criança e promove o seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista intrínseco e maturacional, como social e comunicacional. As emoções estão, por isso, intimamente ligadas ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, influenciando-se mutuamente.

Ao ganhar consciência da realidade anteriormente expressa, percebe-se que importa apostar numa educação emocional que aconteça de forma precoce e que tire partido da interligação entre várias áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social e a Área da Expressão e Comunicação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Referências bibliográficas

- Bancheri, B. (2020). *How emotional is language acquisition? On the importance of emotion in the acquisition of the first language*. LingUU, 4(1), pp. 46-52.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para as I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Consultado a 5 de julho de 2021. Disponível em <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Brooks, D. (2014). *O animal social*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Cohen, N. (2010). *O impacto do desenvolvimento da linguagem sobre o desenvolvimento psicossocial e emocional de crianças pequenas*. In Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. CEECD / SKC-ECD.
- Damáσιο, A. (2011). *E o cérebro criou o Homem*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). *Speech perception in infants*. Science, 171(3968), pp. 303-306.
- Fonseca, V. (2016). *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica*. Revista Psicopedagogia, 33(102), pp. 365-84.
- Frota, S. & Name, C. (2017). *Questões de Percepção em Língua Materna*. In M. Freitas & A. Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 35-50). Berlin: Language Science Press.
- Frota, S. & Butler, J. (2018). *Early development of intonation. Perception and Production*. In P. Prieto & N. Esteve-Gibert (eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition* (pp. 145-163). Amsterdam: John Benjamins.
- Garden, H. (2004). *Audiences for the theory of multiple intelligences*. Teachers College Record, 106, pp. 212-220.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Camarate: Temas e Debates.
- Hohenberger, A. (2010). *The Role of Affect and Emotion in Language Development*. In D. Gökçay & G. Yildirim, *Affective Computing and Interaction: Psychological, Cognitive and Neuroscientific Perspectives* (pp. 208-236). New York: Information Science Reference/IGI Global.
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S. & Iverson, P. (2006). *Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months*. Dev. Sci., 9, F13-F21.
- Kuhl, P., Conboy, B., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M. & Nelson, T. (2008). *Phonetic learning as a pathway to language: new data and native*

- language magnet theory expanded* (NLM-e). *Phil. Trans. R. Soc. B*, 363, pp. 979-1000.
- Lindquist, K., MacCormack, J. & Shablack, H. (2015). *The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism*. *Frontiers in Psychology*, 6 (444), pp. 1-17.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). *Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), pp. 193-213.
- Moon, Lagercrantz & Kuhl (2013). *Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study*. *Acta Paediatr*, 102(2), pp. 156-160.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional — Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora: Porto.
- Sárugga, F. (2018). *O Livro das Emoções*. Oeiras: Marcador Editora.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2017). *Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento*. In M. Freitas & A. Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3-31). Berlin: Language Science Press.
- Vihman, M. M. (2014). *Phonological Development: The First Two Years*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

REPRESENTAÇÕES DA DEMÊNCIA NO LIVRO-ÁLBUM CONTEMPORÂNEO: UMA LEITURA DE *A AVÓ ADORMECIDA* E O *AVÔ TEM UMA BORRACHA NA CABEÇA*

Teresa Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre

Marta Mergulhão

Cignpost Diagnostics, UK

Resumo: Este artigo centra-se nas representações verbo-icónicas da doença e da saúde mental em diversos álbuns ilustrados de potencial receção infantil, procurando analisar as estratégias encontradas por escritores e ilustradores para abordar temas consensualmente considerados difíceis, como é o caso da demência e da doença de Alzheimer. Pretende-se, conseqüentemente, demonstrar que tais estratégias corroboram o sofrimento que a degradação da saúde física e mental dos mais velhos, e a sua morte, provoca nas personagens que lhe são afetivamente mais próximas, quase sempre representadas nas figuras diegéticas dos netos. No entanto, e servindo o propósito pedagógico de apaziguamento da dor e da compreensão da demência e da doença de Alzheimer por parte do leitor não adulto, tais estratégias surgem ancoradas num tom nostálgico e de ternura, que a evocação dos tempos de convívio e cumplicidade anteriores à doença potencia. A análise, suportada pela investigação recente no domínio da neurociência, procura igualmente detetar nos livros selecionados os sintomas e manifestações da doença à luz dos avanços científicos que têm vindo a ser feitos nas últimas décadas nesta área específica do conhecimento.

Palavras-chave: literatura infantil; álbum ilustrado; doença; Alzheimer; saúde mental.

1. Introdução

Pide una mano que estreche la suya, un corazón que le cuide y una mente que piense por él cuando él no pueda hacerlo; alguien que le proteja en su viaje a través de los peligrosos recodos y curvas del laberinto
(Mc Gowin, 1994)

Um dos grandes desafios da ciência nas últimas décadas consiste na procura de respostas às questões que envolvem a demência e doenças neurodegenerativas, sendo estas associadas à morte de células do sistema nervoso, os neurónios. A demência é um termo que inclui sintomas como problemas de memória e perda de noção espacial, causados por diversas doenças e afetando cerca de 50 milhões de pessoas em todo o mundo, um valor que se estima aumentar para 152 milhões até 2050. Apesar de a demência ser associada a diversas doenças, a doença de Alzheimer é a responsável por cerca de 60 a 70% dos casos, tendo uma incidência superior em mulheres do que em homens e surgindo, maioritariamente, em idades avançadas¹.

Esta doença caracteriza-se, por um lado, pela acumulação de fragmentos de proteínas denominadas tau e beta-amilóide, dentro e fora dos neurónios, respetivamente, resultando na deteriorização da comunicação entre células e, portanto, na passagem de informação de um neurónio para outro. A perda de função biológica destas proteínas promove inflamação no cérebro que, por sua vez, estimula a sua alteração estrutural, resultando numa contínua e agravada destruição de neurónios (DeTure & Dickson, 2019; Van der Kant, Richmod *et al.*, 2020, Alzheimer's Association, 2020). Estas células presentes nas zonas do cérebro responsáveis pela memória e aprendizagem são afetadas numa fase inicial da doença que, à medida que progride, afeta outras regiões associadas, por exemplo, ao discurso e sua compreensão.

Apesar da doença de Alzheimer se manifestar em idades avançadas, a perda de neurónios inicia-se até cerca de 20 anos antes do aparecimento dos primeiros sintomas, o que representa um dos grandes desafios da investigação científica. Paralelamente, também o diagnóstico da doença é difícil de ser efetuado: para além da realização de testes cognitivos que avaliam

¹ In <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/dementia>

a memória, a alteração de comportamentos e a capacidade de resolução de problemas, outro tipo de exames (como a Tomografia Axial Computorizada, TAC) são utilizados para excluir outras causas de demência, como AVC e tumores e/ou derrames cerebrais². Ainda assim, apenas uma avaliação do tecido cerebral *pós-mortem* pode garantir um diagnóstico 100% fiável, com a identificação dos agregados de proteínas característicos.

Não existe, infelizmente, um tratamento para a doença de Alzheimer, e os medicamentos existentes atualmente no mercado apenas retardam o desenvolvimento dos sintomas. Sendo esta doença neurodegenerativa uma doença cada vez mais frequente na sociedade, é necessário saber lidar com ela e cuidar da melhor forma possível aqueles que dela se tornam reféns. A neurodegeneração não é uma condição inerente ao envelhecimento, e são por vezes os que rodeiam os doentes de Alzheimer que têm de aprender a lidar com alterações de comportamento e, em fases avançadas, com a dependência dos seus entes queridos. Este processo de aprendizagem torna-se mais delicado quando envolve crianças, uma vez que as crianças não têm a perceção de doença, de demência, de perda, e cabe aos seus tutores ajudá-las a entender todas as mudanças que ocorrem com o tempo. Esta aprendizagem é também dos próprios tutores, muitas vezes filhos dos doentes de Alzheimer, enfrentando dificuldades em explicar à criança o porquê de a/o avó/avô se esquecer onde pôs as chaves de casa ou do nome dos netos. Talvez soe mais simples contornar a realidade e evitar falar palavras que possam assustar a criança, como «doença», ou outras que elas não perceberão, como «neurodegeneração» ou o próprio nome da doença. Ainda assim, a própria natureza curiosa da criança fá-la-á questionar e tentar perceber porque é que a/o avó/avô tem «comportamentos estranhos», e sem ser necessário ser muito científico ou clínico, será sempre preferível explicar tranquilamente o que está a acontecer ao familiar (Reyes, 2016).

A literatura infantil, apesar de se instituir, em primeiríssima instância, como fenómeno artístico, pode revelar-se igualmente um precioso instrumento pedagógico (Oliveira, 2019) para auxiliar pais e outros familiares adultos a abordar e a explicar às crianças o tema da demência (Abecassis, 2018). A este propósito, refere Richmond (2015):

² In <https://alzheimerportugal.org>

Reading books about mental illness can motivate students and teachers to be aware of the power of language choices and to become empowered to confront the stigma associated with mental illness and confront bullying of those struggling with depression, anxiety, and others living with mental illness. (p. 24)

Na verdade, os livros infantis, embora ainda escassos no mercado editorial no que a esta questão diz respeito (Silveira & Silveira, 2016), podem dar respostas (mais metafórico-simbólicas ou mais realistas) às inquietações quer das personagens quer das crianças leitoras, que assim se projetarão no narrado (Silveira & Silveira, 2016), revendo-se presumivelmente de forma especular nas personagens de ficção, nas suas dúvidas e nas formas plurais como essas personagens lidam com a doença (Mendes, 2013).

Deste modo, procuramos, no presente artigo, analisar as representações verbo-icónicas da demência em dois livros-álbum que abordam, de forma delicada e comovente, este tema sensível: *A avó adormecida*, de Roberto Parmeggiani e João Vaz de Carvalho (2015), e *O avô tem uma borracha na cabeça*, de Rui Zink e Paula Delecave (2020), procurando demonstrar que as estratégias encontradas pelos escritores e ilustradores destas duas magníficas obras corroboram o sofrimento que a degradação da saúde física e mental dos mais velhos provoca nas personagens que lhe são afetivamente mais próximas, representadas nas figuras diegéticas dos netos que se assumem, em ambos os casos, como narradores homodiegéticos.

2. *A avó adormecida* — do hipotexto à metaforização do real

Editado pela Kalandraka em 2015, o livro *A avó adormecida*, escrito por Roberto Parmeggiani e ilustrado por João Vaz de Carvalho, aborda literariamente e de forma poética o tema da demência e as suas implicações nos que rodeiam um ser querido vítima de uma doença neurodegenerativa, como é o caso do Alzheimer. O título remete desde logo para a relação de intertextualidade com o hipotexto do conto de fadas *A Bela adormecida*, fazendo uso da substituição do nome próprio (Bela) pelo nome comum (avó). Aparentemente, esse seria o único elemento diferenciador entre as duas personagens, mas a leitura da obra permitir-nos-á distinguir

dois tipos de adormecimento. No hipotexto, ele decorre de uma situação externa e imposta pela intervenção maléfica de um ser dotado de poderes mágicos — a bruxa ou fada má, como é apresentada na versão dos irmãos Grimm —, enquanto que no livro-álbum deriva de um problema de saúde mental que acarreta a progressiva perda de memória, de capacidades intelectuais e de competências sociais até se atingir a imobilidade permanente, na fase final da doença, e a conseqüente morte. No entanto, pela observação da capa, o leitor menos experiente dificilmente conseguirá presumir que esta avó, que surge visualmente deitada no seu leito, serena, sorridente e sem sinais exteriores do seu estado de saúde, é alguém debilitado e fragilizado por uma doença neurodegenerativa que a atira para um estado de profunda apatia, sobretudo na fase avançada e derradeira.

As guardas iniciais ampliam os sentidos implícitos e implicados no lugar do paratexto, permitindo-nos visualizar papagaios de papel esvoaçando em diferentes direções e em movimentos ondulantes e giratórios num fundo branco que indicia e simboliza a paz e a serenidade, mas que remete simultaneamente para o tempo longínquo da infância (da avó, como se presume pela articulação intersemiótica com o título da obra e a imagem da avó, sorridente e adormecida, na capa deste livro). No entanto, a leitura das guardas finais, totalmente coincidentes com as que antecedem a entrada no mundo ficcional, não será a mesma que no início, porque entretanto o leitor ficou a conhecer a história e consegue fazer inferências, após a alusão do narrador à avó, a qual, após a sua morte, «Voa alto com os papagaios de papel» com que gostava de brincar na sua infância.

Esta avó adormecida é recordada, logo na passagem inaugural, pelo narrador, que, na primeira pessoa, inicia poeticamente a narrativa, por via da construção anafórica e paralelística, referindo: *a minha avó dorme, a minha avó dorme o dia todo, a minha avó dorme o dia todo desde há um mês*. A repetição, em anáfora, da oração (*a minha avó dorme*) confere ao texto as marcas de poeticidade que hão de atravessar todo o universo textual, mas é igualmente um indicador do estado de perturbação do sujeito enunciativo que, esmagado pela evidência do sono profundo e (aparentemente) incompreensível, tem necessidade de se repetir (como se as palavras ecoassem dentro de si de forma compassada em resultado da sua própria perplexidade, visível, aliás, na expressão facial que o texto icónico nos

devolve). Mas a repetição anafórica conjuga-se com a expansão frásica, como se o narrador ganhasse fôlego para se referir à duração do estado de profundo adormecimento em que se encontra a avó. Esse desdobramento (sintático e semântico) é concretizado linguisticamente pela inscrição no discurso de modificadores (ou locuções adverbiais) de tempo (*o dia todo/o dia todo, desde há um mês*) como se, progressivamente, o narrador saísse do seu estado de profunda perturbação. Este *incipit* marca o tom de confidencialidade e cumplicidade entre o narrador-criança e o potencial leitor infantil desta obra e funciona, do ponto de vista da estrutura da obra, como a situação desencadeadora que servirá de mote para que o narrador apresente o cenário da (nunca referida) demência da avó. Aliás, a doença (de Alzheimer, como se infere) surge eufemisticamente apresentada como um adormecimento, antecedido de comportamentos estranhos, e que redundava numa morte também ela suavizada pelo discurso.

Efetivamente, a morte é metaforicamente apresentada ao leitor como uma viagem proporcionada por um príncipe encantado, numa clara referência intertextual ao hipotexto «A Bela adormecida», como referido anteriormente. Na verdade, o título não tem apenas a função indicial de fazer alusão e remissão intertextual para o conto de fadas, como pré-anuncia a esperança num final feliz, tal como sucede no hipotexto com a vinda do príncipe, o despertar do sono profundo e o início de uma vida feliz em conjunto, nesse momento situado algures num tempo mítico ulterior. Do ponto de vista do significado desta solução efabulatória para aludir à morte da avó, parece-nos clara a intenção de mitigar os prováveis efeitos (potencialmente dolorosos) que a sua explicitude produziria na figura do neto e implicitamente no leitor infantil.

Relativamente à arquitetura textual, o livro apresenta uma estrutura tripartida, socorrendo-se do procedimento paralelístico e de episódios relembrados pelo narrador, que surgem encaixados na narrativa por meio da analepse para evocar as *coisas estranhas* que a avó fazia (dançar, a sós, uma valsa na sala, colher flores para fazer sopa ou querer ir até à Lua com o neto). O efeito de estranheza que estas atitudes provocam nos que lhe são mais próximos é assumido no discurso pelo narrador, que explicitamente assim o refere, mas não temos nenhuma informação da reação do pai e da mãe. Será nas ilustrações, contudo, que o leitor perceberá o espanto (e

a preocupação) das personagens adultas (e também da criança) pela sua representação imagética, indiciando perplexidade e apreensão.

Recorrendo a nova analepse, o narrador revisita o tempo em que a avó ainda não tinha adoecido e em que o relacionamento entre ambos se pautava pela alegria e pela cumplicidade. Evoca os momentos que passavam juntos (as leituras compartilhadas, as histórias, os lanches), rematando metafórica e hiperbolicamente a sucessão de memórias presentificadas com a frase «Abraçava-me a toda a hora, e eu desaparecia no seu amor». A ilustração da avó sorridente com o neto ao colo, também ele feliz, complementa o texto, auxiliando o leitor a realizar uma leitura intersemiótica e a efetuar inferências a partir dessa leitura dual; ou seja, muito provavelmente o leitor perceberá que *desaparecer no seu amor* é a expressão que sinaliza a dimensão do abraço e do afeto, acarretando, implicitamente, a noção de grandeza, literal e metafórica, que radica na diferença de tamanho entre as personagens (Melão, 2018, p. 431). Para além disso, o facto de, na ilustração, a avó erguer no ar o neto enquanto o abraça e acolhe com imensa ternura, sem que se vislumbre qualquer tipo de receio de cair por parte da criança, é revelador da total confiança que esta deposita na sua avó.

Como sublinha Melão (2018), é na partilha de afetos entre avó e neto que «o acolhimento ganha particular fôlego, funcionando a ilustração como espaço privilegiado onde tais afetos pululam» (p. 431). Na verdade, «Para que não se sinta sozinha», o narrador enumera as estratégias que encontrou para cuidar da avó: a leitura do seu livro preferido, a presença silenciosa e a companhia enquanto a avó dorme, as palavras de admiração sussurradas. Subtilmente se faz chegar ao leitor a mensagem que, para lidar com a demência e as doenças que lhe estão associadas, é preciso sentir e dar muito amor, mesmo que o outro esteja mergulhado num sono profundo e sem regresso.

Antecedendo o desfecho da narrativa, o narrador diz-nos que *a avó dormia, desde há um mês*, recorrendo de novo à anáfora e à expansão frásica, mas desta vez com o tempo no pretérito imperfeito. Visualmente, a dupla página apresenta, à esquerda, a figura do neto que inferimos olhar, em desalento, a casa da avó situada graficamente à direita, com sinais de vida no seu interior: a janela aberta, por onde se visualiza a luz acesa, e o fumo que sai da chaminé. A postura corporal da criança, de braços caídos, é uma clara evidência do estado de profunda tristeza e desânimo que a

assola nesse momento, como se antecipasse o fim irremediável. Acresce que a representação gráfico-plástica do sol, convertido em várias imagens com tonalidades diferentes, em *degradé*, sugere a passagem do tempo (dia após dia), numa estratégia visual e simbólica que consideramos altamente produtiva do ponto de vista semântico (e inferencial).

Virada a página, o texto verbal, à esquerda da dupla página, elucida-nos em relação ao sucedido com a avó (embora o faça de forma eufemística e efabulatória): «Apareceu entretanto um príncipe encantado, deu-lhe um beijo, despertou-a e partiram juntos!». A enumeração de ações (e a consequente simplificação narrativa e discursiva) confere velocidade ao texto nesta parte final, contrastando com o abrandamento que se fazia registar anteriormente. A ilustração amplia novamente os sentidos, apenas insinuados pelo código linguístico, dando a ver as duas personagens, apaixonadas e felizes, num cavalo que voa em direção ao céu (simbolizando a morte). O protagonismo visual que lhes é concedido, a que se acrescenta a expressão facial de ambos sinalizando a felicidade e o amor que, supostamente, os terá levado a partir, alivia qualquer tipo de tristeza e angústia, parecendo querer demonstrar à criança que a história, à semelhança do conto de fadas, teve um final feliz e que a avó, esteja onde estiver, está tranquila.

A frase com que termina a narrativa «Agora ela já não sonha mais» faz-nos regressar ao presente, após a morte da avó, como se subentende. No plano visual, encontramos na casa o quarto da avó povoado de vazio e silêncio, apenas com o neto ao lado da cama por desfazer e a janela aberta, à direita da dupla página. Mas esse esvaziamento do espaço é revestido de uma duplicidade semântica, uma vez que o vazio do quarto, onde a criança se sente profundamente desamparada e só, como a imagem demonstra, é também, simbolicamente, o vazio que a avó deixou no seu neto, no seu interior. Da janela aberta desse quarto despojado de quase tudo vê-se céu e mar, naquela que nos parece ser uma estratégia eufemística de aludir à morte (*ir para o céu*), uma estratégia de cariz espiritual e religioso claramente inserida na tradição judaico-cristã.

A dupla página que antecede as guardas deste belíssimo livro corrobora esta perspetiva, apresentando visualmente, no céu, uma noite estrelada e de lua cheia, enquanto na Terra, à janela da casa da avó, no «domicílio do amor» a que se refere Dulce Melão (2018), o menino olha para o alto, em direção

às estrelas e à Lua, sugerindo a saudade que a partida da avó provocou no seu íntimo. Assim se demonstra à criança leitora que, face à perda de um ente querido, é natural sentirmo-nos tristes e desamparados, mas, como o fumo a sair da chaminé da casa parece significar, a vida continua, ainda que pontuada de memórias e da saudade imensa de quem nos deixou.

3. *O avô tem uma borracha na cabeça* — quando o amor suplanta o esquecimento

Tal como sucede em *A avó adormecida*, também a obra *O avô tem uma borracha na cabeça*, de Rui Zink e Paula Delecave, editada pela Porto Editora em 2020, aborda o tema da demência de forma sensível, delicada e poética. Apesar de o texto não se referir especificamente à doença de Alzheimer, no posfácio ao livro o autor assume que a obra tem «algo de autobiográfico», evocando um familiar que foi perdendo «para uma doença ainda misteriosa até para os cientistas que a investigam», referindo-se explicitamente ao Alzheimer — embora considere que a palavra é utilizada frequentemente como sinónimo de demência («Alzheimer — o ror de perdas que albergamos sob o chapéu de chuva que dá por esse nome [e que é] uma das doenças do século XXI» (Zink, 2020, s.p.).

A capa do livro concede o protagonismo visual a uma figura masculina que desconcerta o leitor, pela representação icónica que a configura. Na verdade, e expandindo semanticamente o título da obra, colocado estratégica e simbolicamente por cima da sua cabeça, a capa apresenta-nos, ao centro, aquele que será o narrador homodiegético da obra (o neto), confuso, desorientado e aturdido, desdobrando-se em busca de respostas, auxílio e eventualmente consolo, tal como a estratégia pictórica de representar graficamente vários braços, gesticulando em diversas direções, parece querer demonstrar. Apesar desse estado de desnorte do neto face aos comportamentos estranhos do avô, o leitor, independentemente da sua idade, perceberá que o amor suplanta o estranhamento, a dúvida, a sensação de desamparo emocional, a incompreensão e a dificuldade em entender e saber lidar com a doença, como se infere também pelo preenchimento monocromático (e, naturalmente, simbólico) das guardas iniciais e finais com a cor vermelho-sangue, vermelho-amor, vermelho-vida.

Ao longo da narrativa, e sempre através da voz de um narrador não adulto, de quem apenas se pode presumir a idade por via das ilustrações, é-nos dada a conhecer a relação de grande cumplicidade e proximidade afetiva entre um avô e um neto que um dia descobriu que o *avô tinha uma borracha na cabeça*, expressão metafórica para aludir à demência de que é vítima. A analogia é aliás explicada de forma muito simples nesse momento de abertura do texto: «As borrachas apagam coisas. E a cabeça do meu avô apagava coisas. As coisas dele. A vida dele». A partir daí, procede-se ao rememorar de inúmeras situações partilhadas entre ambos, num tempo indefinido, mas que se situa na fase anterior à doença: brincar em casa, andar de baloicho, passear na Baixa, ver lojas.

Segue-se o momento em que o narrador se refere aos esquecimentos do avô, afirmando que «A princípio, não era nada de mais», «coisas pequenas» nas quais assume, contudo, ter começado a reparar: um objeto esquecido, uma palavra usada fora do contexto, enganos e confusões. A enumeração de ocorrências sentidas como estranhas pelo neto permite situar os comportamentos do avô, elencados pelo narrador, sobretudo na fase moderada da doença. O narrador relata então o momento em que questionou os pais sobre «O que [tinha] o avô?», dando início a um outro momento da narrativa. A reação hesitante dos pais face à pergunta do filho é, contudo, desculpabilizada pelo narrador infantil: «Não era por mal. Os crescidos nem sempre sabem o que dizer a uma criança». É justamente a criança que encontra uma resposta recorrendo à expressão metafórica que dá título a esta obra, para explicar o que se passa com o avô. No diálogo que estabelece com os pais a propósito do que vai acontecer ao avô, eles respondem-lhe de forma assertiva e sem rodeios: «Não tem cura, filho»; «não tem solução». O inconformismo da criança leva-a a engendrar um plano para «remendar as memórias do avô», escrevendo e desenhando todos os marcos importantes da sua vida.

Recorrendo de novo ao processo de metaforização, o *explicit* da narrativa apresenta-nos uma visão positiva face à demência. O narrador, em registo introspetivo mas simultaneamente interpelando sub-repticiamente o leitor, lança a questão «O avô tem uma borracha na cabeça?», dando em seguida uma resposta lapidar: «Pois nós somos um lápis!». Assim se percebe a mensagem endereçada ao potencial leitor infantil: perante o apagamento

da memória do outro, somos nós, com paciência e ternura, que teremos de reescrever a história, porque o amor é mais forte do que o esquecimento.

As belíssimas ilustrações de Paula Delecave, com recurso à técnica mista — fotografia, colagem e pintura —, captam na perfeição o tom e a mensagem do texto verbal. Tendo como pano de fundo o verde esperança, as imagens interpretam, complementam e recriam os cenários, o ambiente citadino evocado no texto, os laços afetivos entre avô e neto. Diz-nos Paula Delecave (2020) que «Para falar de esquecimento, quis preencher esse livro de memórias e trouxe para isso a colagem. Junt[ou] fragmentos de gravuras vitorianas com fotos da Lisboa antiga, do arquivo distrital de Lisboa, fotos da [sua] família (...) e desenhos do [seu] pai quando ele era criança». É desta forma que a ilustradora traz as suas próprias memórias e as da sua família para dentro do livro, através da sua expressão artística. Texto e imagem concorrem assim, como sucede também no livro-álbum anterior, para a criação de uma atmosfera poética geradora de leituras plurais.

4. Considerações finais

As duas obras aqui sucintamente analisadas abordam literariamente o tema da demência, fazendo-o, contudo, de forma não inteiramente coincidente. Assim, esta nunca é explicitamente designada em nenhuma das obras: no texto de Parmeggiani é substituída pela metáfora do sono profundo, equiparado ao da Bela Adormecida, enquanto que no de Rui Zink se enfatiza o esquecimento através da metáfora da borracha na cabeça. Ainda assim, nesta última, a incorporação no léxico de palavras como doutor e cura permite ao leitor a realização de inferências, percebendo assim que o avô está doente. Um outro aspecto prende-se com a figura do narrador. Apesar de não existir, no interior dos textos, referência à idade dos narradores infantis, há indícios verbais e icónicos que nos fazem presumir tratar-se, em *A avó adormecida*, de uma criança mais nova do que a que narra a história de *O avô tem uma borracha na cabeça*, o que poderá explicar, aliás, a atitude dos dois narradores face à demência: no primeiro caso, a criança aceita, sem questionamento, o facto de a avó fazer coisas estranhas, bem como a explicação fantasiosa da mãe, que recorre à analogia com o conto de fadas;

na obra de Zink, o narrador infantil questiona-se e questiona os pais sobre o que se passa com o avô e ao perceber que não há cura possível, não se conforma, procurando encontrar uma forma de ajudar o avô a «remendar as suas memórias». Também a comunicação entre os narradores e os pais é diferente nas duas obras: na primeira, apenas se faz referência à explicação efabulatória da mãe, enquanto que na obra de Rui Zink os pais, embora hesitem e se sintam incomodados com as dúvidas do filho, verbalizam que não existe cura ou solução para o problema do avô. Um último aspecto a realçar prende-se com o final das narrativas: no primeiro caso, a avó morre, ao contrário do que sucede no álbum *O avô tem uma borracha na cabeça*, em que o narrador sugere que o avô continua vivo e a ser alvo de dedicação e carinho dos que com ele privam.

Obviamente que não se pretende, com estas obras, nem com outras dentro do sistema literário (infantil ou não), dar respostas inequívocas às crianças sobre temas difíceis como são a demência e a morte (Mendes, 2013; Silveira & Silveira, 2016). Na verdade, literatura é arte, e enquanto fenómeno artístico, a sua missão é a de suscitar a fruição e a emoção estética, mas também a de inquietar, desafiar o leitor a preencher os vazios discursivos, os não-ditos, os silêncios que o texto verbal e o texto gráfico-plástico deixam em aberto, fazendo uso da sua liberdade interpretativa. Cabe ao adulto-mediador a responsabilidade de potenciar o diálogo e a reflexão após a leitura e ajudar as crianças, com honestidade, simplicidade e clareza, a compreender os comportamentos das pessoas com demência e a lidar com situações emocionalmente desafiantes, porque, como afirma Oliveira (2019), «O mundo necessita de seres humanos que compreendam o próprio ser humano» (p. 122).

Em suma, se, como assinala Angela Wiseman, «[...] children's picture-books can provide a way to address and support children as they experience trauma and begin to understand the emotions surrounding their grief» (Wiseman, 2012, s. p.), os álbuns convocados para este estudo são disso exemplo inequívoco. Na verdade, apesar da sua inquestionável qualidade estético-literária, estes magníficos álbuns instituem-se como preciosos instrumentos pedagógicos na medida em que podem auxiliar os adultos-mediadores a abordar temas disruptivos, como a demência ou a morte, e a encontrar respostas que ajudem as crianças a entender e a saber lidar com a demência,

a perda, a ausência (literal ou afetiva) e a saudade daqueles que amamos e que um dia partem, antes de nós.

Referências

- Abecassis, Neiva (2018). *Literatura Infantil e as doenças e as doenças na velhice: uma análise pelo viés pedagógico e formativo para o ensino fundamental*. Parintins: Universidade do Estado do Amazonas.
- APFADA — Associação portuguesa dos familiares e amigos do doente de Alzheimer. Disponível em <https://alzheimerportugal.org/pt/>
- Delecave, Paula (2020). *Biblioteca do Público Online — a escolha de Paula Delecave*. Disponível em <https://lucateatroluisdecamoes.pt/biblioteca-do-publico-online-a-escolha-de-paula-delecave/>
- DeTure, Michael; Dickson, Dennis (2019). *The neuropathological diagnosis of Alzheimer's disease. Molecular Neurodegeneration*. Disponível em <https://molecularneurodegeneration.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13024-019-0333-5>
- Mc Gowin, Diana (1997). *Vivir en el Laberinto*. S.L.: Alba Editorial.
- Melão, Dulce (2018). *Pois que Ouvir com o Olhar é um Engenho Maior: da Ilustração como Acolhimento no Livro-álbum*. CONFIA — International Conference on Illustration & Animation. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/5112>
- Mendes, Teresa (2013). *A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados. Educação & Realidade*. Vol. 38. Nº 4. Porto Alegre: UFRGS, pp. 1113-1128. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xqm44bfhcY7nBjvLTTgNdPd/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, Leandro (2019). *A literatura infantil como recurso pedagógico na divulgação do conhecimento sobre a doença de Alzheimer*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 05, pp. 117-125. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/recurso-pedagogico>
- Parmeggiani, Roberto. *A avó adormecida*. Matosinhos: Kalandraka.
- Reyes, Celia (2016). *La enfermedad de Alzheimer en la Literatura Infantil*. Granada: Universidade de Granada.
- Richmond, Kia (2014). *Using Literature to Confront the Stigma of Mental Illness, Teach Empathy, and Break Stereotypes*. Language, Arts Journal of Michigan.

- vol. 30, article 6. Disponível em <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2038&context=lajm>
- Silveira, Rosa; Silveira, Bruna (2016). *A doença na literatura infanto-juvenil — análise de quatro obras contemporânea*. Via Atlântica. N. 29 (2016) / Dossiê 29: Tecidos do Humano — Literatura e Medicina. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/issue/view/8674>
- Van der Kant, Rik; Goldstein, Lawrence; Ossenkoppele, Rik (2020). *Amyloid- β -independent regulators of tau pathology in Alzheimer disease*. Nature reviews neuroscience, pp. 21–35. Disponível em <https://www.nature.com/articles/s41583-019-0240-3>
- Wiseman, Angela (2012). *Summer's End and Sad Goodbyes: children's picturebooks about death and dying*. Children's Literature in Education. 44, pp. 1–14. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-012-9174-3#citeas>
- World Health Organization (2020). *Dementia*. Disponível em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/dementia>
- Zink, Rui (2020). *O avô tem uma borracha na cabeça*. Porto: Porto Editora.

AS NARRATIVAS CONSTRUÍDAS PELA IMPRENSA PORTUGUESA, BRASILEIRA E ESPANHOLA SOBRE A GRIPE PNEUMÓNICA DE 1918: O OLHAR MULTIFACETADO DE TRÊS JORNAIS DIÁRIOS

Dina Alves

ESECS/Politécnico de Leiria

Resumo: A partir de notícias e artigos de opinião publicados em três jornais diários de Portugal, Espanha e Brasil, este artigo aborda aspectos da narrativa por eles construída sobre a epidemia da Gripe Espanhola, entre maio e dezembro de 1918. Ao acompanhar a propagação da doença, divulga informação, considerações médico-científicas sobre a doença, iniciativas para combater o flagelo e socorrer os epidemiados, potenciais doentes e famílias, mas também crítica ações e medidas que considera irresponsáveis e ineficazes, elogia as ações solidárias e procura reeducar as populações quer nas suas perceções tradicionais, quer para com as medidas preventivas que devem cumprir, ou charlatões que devem evitar. Uma narrativa que é construída como um drama, em atos. À negação inicial segue-se a inevitável aceitação perante a sua perigosidade. O clímax é atingido perante o elevado poder de contágio e de mortalidade dele decorrente e a imprensa torna-se mais crítica, mais emotiva, descrevendo dramas pessoais dos epidemiados, situações limite nas quais a morte é, por vezes, a solução encontrada. Por fim, o alívio pelo decréscimo da infeção, pela diminuição do número de mortos e pela iminente retoma de um quotidiano que a “Hespanhola” interrompera.

Palavras-chave: epidemia; gripe espanhola; imprensa diária; narrativa.

Introdução

«La Enfermedad de Moda», «La Epidemia Reinante» (*El Sol*, Madrid), «A Epidemia Reinante», «A Gripe Hespânica» (*A Capital*, Lisboa) e «A Misteriosa Epidemia», «A Doença Hespânica» (*O Paiz*, Rio de Janeiro), são algumas das denominações dadas pela imprensa espanhola, portuguesa e brasileira àquela que constituiu a maior pandemia do século XX e que causou milhões de vítimas entre 1918 e 1919. Um acontecimento «de gran resonancia social, consecuencias socioeconómicas y políticas importantes» (Almudéver Campo, 2016, p. 3).

As epidemias e suas nefastas consequências constituíam factos «normais» no quotidiano das populações (Mauad, 2020). A gripe pneumónica, inicialmente confundida com uma simples gripe ou com outras doenças infecciosas já conhecidas, contou com vários fatores que proporcionaram a sua muito rápida disseminação pelo mundo, nomeadamente a grande mobilidade da época, decorrente do desenvolvimento dos meios de transporte e do movimento dos exércitos envolvidos no conflito bélico então em curso, a Grande Guerra (Oliveira, 2019). Governos, médicos e autoridades sanitárias foram apanhados desprevenidos pela sua rápida propagação e pela elevada mortalidade que causava (Sobral, 2019).

Este acontecimento «tuvo una importante repercusión en la prensa, lo que contribuyó a crear un clima de opinión con el que incluso aquellos ciudadanos que no se vieron afectados por la enfermedad, se sintieron implicados y comprometidos» (Almudéver Campo, 2016, p. 4). À imprensa, detentora, na época, do monopólio da comunicação, coube «conferir significado às ameaças, sendo o instrumento fundamental do que alguns autores designam por “amplificação social do risco”», por meio da «difusão — ou silenciamento — de notícias que permitem intensificar ou atenuar a ameaça» (Lima, Castro, Sousa & Sobral, 2009, pp. 258-259). No entanto, numa primeira fase, desvalorizou o fenómeno, denominando-o de um «mal de moda» (*El Sol*), associando-o à gripe, uma doença normal, sazonal, que atacava com maior gravidade crianças e idosos que, pela sua fragilidade ou morbidades associadas, poderiam dela perecer.

Era mais um flagelo a juntar-se aos já existentes — guerra, carestia de vida e fome — aos quais se juntava a conturbada situação política interna dos

países, o que contribuiu também para relativizar, inicialmente, o seu impacto em termos noticiosos (Sobral, Lima, Castro, & Sousa, 2009). Todavia, a explosividade da doença, com o número de infetados e vítimas a aumentar (entre finais de agosto e meados de novembro de 1918) e a inoperância das autoridades para a travar e combater, também elas perplexas com o evoluir da situação, passou a conferir à doença um maior destaque noticioso, descrevendo-a como um perigo aterrorizador para a saúde pública. A epidemia era, então, colocada no epicentro noticioso.

À medida que a doença se propagava, a imprensa diária iniciava a construção da sua narrativa sobre a pneumónica, pautada pela perceção do Homem perante o perigo epidémico, bem como a preocupação e o medo perante algo novo (porque desconhecido) e avassalador, do qual a medicina da época pouco sabia.

Metodologia e fontes

No presente artigo pretende-se analisar a forma como a imprensa diária portuguesa, espanhola e brasileira noticiava o fenómeno no período compreendido entre maio e dezembro de 1918. Procura-se perceber o tratamento jornalístico dado, nomeadamente no que concerne à informação veiculada e ao seu papel na formação de uma opinião pública face à epidemia, através de narrativas construídas pela imprensa.

O *corpus* documental é constituído por artigos extraídos de jornais diários de três países: *A Capital: diário republicano da noite* (Lisboa, Portugal), *El Sol* (Madrid, Espanha) e *O Paiz* (Rio de Janeiro, Brasil)¹. Portugal e Brasil eram países beligerantes, enquanto Espanha assumira uma posição de neutralidade face ao conflito. Este posicionamento refletia-se na forma como os órgãos de comunicação veiculavam a informação relativa à epi-

¹ *A Capital: diário republicano da noite*, foi um jornal republicano, fundado três meses antes da Implantação da República e próximo de vários governos republicanos, o que se traduzia na forma como tratava os vários assuntos. *O Paiz*, diário matutino, associado a movimentos pela queda da monarquia no Brasil e de ideologia republicana. O *El Sol*, inicialmente de ideologia liberal, incluindo no período em estudo, evoluiu ideologicamente, tendo-se convertido em órgão do partido Comunista, durante a Guerra Civil.

demia: enquanto os dois primeiros, beligerantes, controlavam, através da censura, a informação passível de ser noticiada, receando os efeitos que o seu conhecimento poderia causar entre os militares, potenciais mobilizados e população em geral, a neutralidade espanhola isentou a sua censura, proporcionando a livre circulação de notícias relativas à epidemia. Através do *El Sol* constata-se que a imprensa lhe conferia grande destaque a nível do tratamento jornalístico, o que contribuiu, sobremaneira, para que a epidemia fosse denominada de «espanhola». Sem filtro, tudo era noticiado relativamente à situação epidemiológica interna, dando origem ao equívoco (Torrijos & Tuells, 2015). No caso português, a participação na Guerra, aliada à ditadura sidonista, levou a que só tardiamente a imprensa veiculasse a informação e de forma controlada (Lima, Castro, Sousa & Sobral, 2009). No Brasil, imune à primeira vaga, entre maio e junho, e pelo facto de a epidemia apenas se iniciar em finais de setembro, já com a guerra a aproximar-se rapidamente do fim, verificou-se uma menor necessidade de controlo da informação por parte das autoridades. No entanto, quando a epidemia aqui chegou, teve efeitos catastróficos a nível da mortalidade.

As narrativas construídas: um drama em quatro atos

No *corpus* em estudo recorreremos à análise de notícias e de artigos de opinião relacionados com o evento epidémico. A tipologia de artigos é variada e, a par de informação oficial, de carácter noticioso (como o número de vítimas, regiões mais atingidas, condições existentes e medidas sanitárias, implementadas e a implementar, resoluções dos governos para travar a pandemia, descrições dos sintomas e das medidas profiláticas, de cariz mais ou menos científico), encontram-se artigos de opinião. Numa fase inicial, face ao desconhecimento da origem e gravidade da doença, criticavam a excessiva atenção dada à «enfermedad de moda», desvalorizando o seu impacto e consequências. Contudo, face ao seu agravamento e extensão, rapidamente evoluíram para críticas mais ou menos contundentes perante a ação (ou a inércia) das autoridades, a irresponsabilidade das populações ao não seguirem as medidas sanitárias decretadas, os «charlatões» que se aproveitavam da situação para lucrarem com os seus «remédios e poções

miraculosas», a disparidade de opiniões de médicos e cientistas expõem o conhecimento científico da época sobre a sua causa e possibilidades de tratamento. São também noticiadas iniciativas por parte da comunidade médica e dos governos para socorrer os epidemiados, bem como ações individuais e coletivas de moradores das regiões atingidas para auxílio dos doentes e suas famílias, estes últimos alvo de sentidos agradecimentos e elogios (e algumas críticas) pela forma solidária e abnegada com que tentavam ajudar, sem outro interesse que não o de mitigar o sofrimento do seu próximo, doando camas, organizando e participando na angariação e distribuição de alimentos e dinheiro aos necessitados (*O Paiz*, 17 de outubro, p. 3). Entre a muita informação veiculada pelos periódicos, destacamos ainda os avisos à população relativamente à ineficácia das mezinhas tradicionais utilizadas para o tratamento das suas maleitas, nomeadamente gripes e constipações. Numa atitude pedagógica, aconselha-se a seguir os conselhos dos médicos, as medidas profiláticas e os tratamentos indicados pelo governo e especialistas.

As narrativas construídas permitem captar várias nuances e experiências vivenciadas no período em análise. Os seus autores elaboraram narrativas quotidianas sobre as vivências, preocupações e receios das populações, os limites da ciência e a escassez de recursos médicos, entre outras. O flagelo ocorre num tempo de mudanças na medicina, com significativos avanços na bacteriologia. Todavia, a gravidade e a rápida difusão da doença, demonstraram como os recursos utilizados para a controlar e combater poucos resultados alcançaram (Sobral & Lima, 2018; Torrijos & Tuells, 2015). Textos mais ou menos emotivos remetem-nos para relatos multifacetados, escritos a várias mãos, que permitem perceber o fenómeno epidémico como uma tragédia dividida em atos, começando pela sua *negação*, passando pela inevitável *aceitação*, atingindo o *clímax* e, por fim, o *alívio* pelo decréscimo da doença (Rosenberg, 1989). Nesse sentido, «la prensa fue decisiva en el riesgo percibido por la población, unas veces, alejándose del riesgo real» e, outras vezes, «activando temores que hacían aumentar la alarma social» (Almudéver Campo, 2016, p. 326).

Primeiro ato: A negação

A narrativa começa a ser construída em 15 de maio de 1918, quando o *El Sol* apresenta uma pequena notícia de uma «Epidemia grippal en Dueñas». Nos dias seguintes, continua com breves notícias sobre a doença: o aparecimento, nos quartéis de Madrid, de muitos casos de uma doença não diagnosticada pelos médicos e que a mesma afetava já toda a cidade. No dia 22, o diário questionava «¿Cual es la causa?» (*El Sol*, 22 de maio de 1918, p. 3). Seis dias depois, o título «La Epidemia Reinante», assumia já que era uma epidemia, mas também o desconhecimento da sua origem, pois «Seguimos sin conocer el germen productor e la actual epidemia de gripe o pseudogripe» (*El Sol*, 28 de maio de 1918, p. 8). Mesmo desconhecendo a natureza da doença ou o diagnóstico, afirma que embora a epidemia fosse muito benigna, «parece que ha habido alguns casos de defunción por confusión de outras afecciones más graves (pneumonias) com estos estados benignos, con el consiguiente descuido en el tratamiento», salientando que «los casos puros son todos benignos» (p. 8). Adotando uma posição tranquilizadora e, embora salientando a rapidez da sua propagação, negava a gravidade da doença e reafirmava natureza benigna da «mysteriosa».

Em finais de maio, *O Paiz* dá a conhecer aos seus leitores uma doença de diagnóstico incerto, mas muito contagiosa, que fazia muitas vítimas em Espanha. À semelhança do noticiado pelo diário madrileno, também «parece que se trata de uma epidemia grippal» que «está se propagando rapidamente por toda a península», salientando que conserva, «porém, um carácter benigno» (*O Paiz*, 29 de maio de 1918, p. 3). Entre as suas vítimas, e demonstrando que a doença não escolhia classes sociais, estava o Rei, o Presidente da Câmara de Madrid e alguns membros do Governo que «recolheram-se ao leito» (p. 3). Eram notícias breves e informativas, negando a gravidade da doença.

A Capital só em 4 de junho faz referência à epidemia que grassava no país vizinho, com referência ao que diziam as grandes sumidades médicas sobre a doença, alguns conselhos relativos ao seu tratamento e medidas profiláticas a adotar para um «verme» que se desenvolve em espaços confinados e que se dilui no ar. Oito dias depois, em 12 de junho, informa que a gripe infecciosa já se encontrava em Lisboa, e que 20% da população das zonas

fronteiriças estava já infectada. Segundo Sobral (2019, p. 23), a «velocidade de propagação da doença não deixava muito tempo para ponderar as medidas de defesa». Numa narrativa tranquilizadora, o diário salienta que embora se continue a manifestar com alguma persistência, «mas benignamente, a gripe hespanhola, como denomina o povo a enfermidade do vizinho reino» (*A Capital*, 17 de junho de 1918, p. 1), as suas vítimas mortais resultam de morbidades associadas.

Neste primeiro ato, entre maio e junho, as notícias e artigos sobre a sua rápida propagação referem-se-lhe, muitas vezes, como «a doença misteriosa», salientando sempre o seu carácter de pouca gravidade, mas muito contagiosa. Os jornais em análise não deixam de demonstrar a sua surpresa pela rápida disseminação, o que, progressivamente, começa a causar algum alarme nas populações. Discute-se a sua natureza, apresentam-se várias teorias, dão-se instruções para a evitar, ao mesmo tempo que procuram transmitir, tal como os governos, tranquilidade, otimismo e despreocupação — é uma simples gripe, um «mal de moda» que irá desaparecer rapidamente. Os mesmos jornais não deixam, todavia, de reconhecer a alteração que causou nos modos de vida, uma vez que em Madrid «Os theatros e as demais casas de diversão estão quasi desertas», bem como os transportes que circulavam menos, devido ao facto de cerca de trinta por cento da população se encontrar infetada (*O Paiz*, 29 de maio de 1918, p. 3).

Em inícios de junho, em Madrid, o otimismo inicial, que se refletia na desvalorização da enfermidade pela imprensa e pela população, começa a ser substituído por uma cada vez maior preocupação já «que la epidemia no es tan benigna», pois «ha aumentado la mortalidad en Madrid» (*El Sol*, 1 de junho de 1918, p. 2). O jornal adota, então, uma atitude pedagógica, solicitando uma mudança de atitude de vários sectores da sociedade, atendendo àquilo que considera, agora, o incompreensível otimismo perante o momento. Doravante, passa a chamar a atenção para a necessidade da população encarar seriamente a situação de epidemia e seguir escrupulosamente as medidas profiláticas veiculadas pelas autoridades. O diário português constrói a sua narrativa no mesmo sentido, procurando informar do que ocorre, sem, contudo, causar alarme: não é uma situação catastrófica, mas é preciso ter cuidado. As populações, mais alarmadas, têm necessidade de informação sobre o evoluir da epidemia e os jornais fornecem essa infor-

mação: atuação das autoridades públicas para combater a doença e os seus reais efeitos, sendo que no *El Sol* surgiram ainda explicações, mais ou menos fantasiosas, sobre as razões da sua rápida propagação (o clima, o temperamento, o relevo, entre outras).

Em finais de junho, quando a intensidade da epidemia diminuiu, esta praticamente desaparece dos jornais, o que, aparentemente, terá dado razão a quem desvalorizou a tão contagiosa, mas benigna, enfermidade. Em 26 de junho, *A Capital* salientava os bons resultados obtidos com a «Lactobiase» na prevenção e na cura da gripe infecciosa, confirmados por médicos portugueses e espanhóis, e não era necessário gastar dinheiro com a cara Aspirina Bayer, uma vez que o Aspirol, muito mais barato, era igualmente eficaz.

Segundo ato: A aceitação

A partir de inícios de setembro, a inicial negação da gravidade da doença foi revista quando esta reaparece na Europa, mas agora com uma virulência muito maior, o que se reflete no aumento da mortalidade. A imprensa não mais poderia negar a gravidade da situação, mudando de atitude e, conseqüentemente, de narrativa.

Os lisboetas experienciaram, no outono de 1918, «uma verdadeira sentença apocalíptica, quando à fome e à guerra se associou o pânico da epidemia e da morte» (Relvas & Rijo, 2020, p. 163). *A Capital* noticia, em 19 de setembro, que a gripe continua a grassar por toda a Espanha com grande intensidade, degenerando, geralmente, em graves pneumonias. Quatro dias depois, publica «Uma gripe que alastra», referindo a péssima situação sanitária das populações no norte do país, dando o exemplo de Mirandela onde «Morrem, por dia, umas oito pessoas, em media. Ha familias onde já morreram os chefes — pae e mae — ficando ao desamparo as creanças. A assistência medica ou pharmaceutica é um problema quasi insoluval». E o que fazem as autoridades? «Assistem á tragedia de braços cruzados, ou por não poderem ou não quererem valer a tantos desgraçados» (*A Capital*, 23 de setembro de 1918, p. 1). O tom crítico é justificado pelo diário lisboeta, não para «acrescentar mais negrume ás côres sombrias que caracterizam esta epocha calamitosa», mas «na esperança de que entre os homens de

governo, algum haja de consciencia e coração a quem mereça atenção este aspecto da crise portugueza» (*Idem*).

Os autores dos artigos criticam veementemente os poderes, assumindo que já não se podiam calar perante a gravidade e que, contrariamente ao que vinha sendo feito, não se podia tranquilizar a população com enganos e omissões, mas com medidas e atuação. *O Paiz*, que até então construía uma narrativa de carácter noticioso, altera a sua postura quando, em meados de setembro, é noticiado que adoeceram e morreram soldados brasileiros e membros da Missão Médica Brasileira a caminho de França e, em finais do mesmo mês, informa que a doença já entrara no Brasil, alertando para possíveis infectados na capital. É neste momento que «As notícias sobre o mal dominante começaram a ganhar maior destaque» (Goulart, 2005, p. 105) na imprensa e na opinião pública. A comunidade médica brasileira discute, no jornal, sobre a natureza da doença que matara brasileiros (23 de setembro de 1918, p. 4), tece considerações médicas sobre a «Hespanhola» e a sua grande virulência quando comparada com a gripe normal, apresentando números sobre a desproporcionalidade entre as duas.

Em Espanha, a narrativa do *El Sol* é também de aceitação da fatalidade, mostrando-se, então, muito mais contundente nas suas críticas face à atitude dos governantes de justificar o silêncio e a inação perante o recrudescer da epidemia, com a necessidade de não alarmar a população. Considera que a situação sanitária era incomparavelmente mais grave que a anterior e que o governo deveria agir e, acima de tudo, que o povo deveria estar informado da real situação para não ser vítima de crueldade, de oportunismo ou de ignorância (16 de outubro de 1918, p. 6).

Os jornais em análise assumem-se agora como os arautos da verdade, da proteção das vítimas ou potenciais vítimas, vigilantes da ação das autoridades no combate à epidemia. Aceitaram a gravidade da epidemia e ajudam o povo a também a aceitar. Criticam as informações oficiais, pois «Pese a los optimismos oficiales, la epidemia va en aumento y causa muchas víctimas» (*El Sol*, 26 de setembro de 1918, p. 4), acusando-as de ocultação da verdade, o que era muito prejudicial e potenciava o contágio por ignorância da sua gravidade.

A narrativa denota agora maior preocupação com a situação, informando sobre a sua evolução, sobre os avanços e recuos nos tratamentos, as medidas

tomadas pelas autoridades, tecendo comentários sobre a sua eficácia. Procura ajudar as populações a enfrentar a doença, ou a evitá-la, com conselhos sobre como deve ser «La habitación de un enfermo», pois «la acentuada mortalidad que se padece actualmente a causa de epidemias reinantes tiene una parte de fundamento en las malas condiciones higiénicas que a menudo rodean los enfermos» (*El Sol*, 2 de outubro de 1918, p. 2), sugestões úteis aos seus leitores, pois, como *O Paiz* alerta, «Todas as cautelas são poucas diante da propagação que vai tendo a terrível epidemia da “Influenza Hespahnola”» (13 de outubro de 1918, p. 6). Verifica-se, na própria adjetivação, o entendimento da gravidade da enfermidade, considerando ainda «oportuno aconselhar a abstenção de bebidas frias, devendo toda a gente de preferência tomar bebidas sempre quentes» e que a «principal medida de hygiene necesaria que é a maxima limpeza dos estabelecimentos que frequentarem» (p. 6). O perigo é reafirmado no dia seguinte, pois a epidemia «ganhou largas e avassaladoras proporções» tanto que «a cidade inteira não tem hoje outra preocupação» (*O Paiz*, 14 de outubro de 1918, p. 5). Realça, contudo, que «é preciso não confundir prevenção com alarme» e que um bom serviço é «convencer a população de não se deixar colher, inteiramente desprevenida, pelo mal insidioso» (p. 5), e que deve coadjuvar a ação das autoridades sanitárias «em prol da adopção de eficazes medidas prophylaticas», uma vez que «a defesa contra a influenza é, sobretudo, individual, como accentuam os mais avaliados hyegenistas» (p. 5).

A Capital chama a atenção aos seus leitores para «a falta de providencias das auctoridades sanitarias, que (...) estudam o microbio» (6 de outubro de 1918, p. 1) que já atacara metade da população de Lisboa, questionando o que essas autoridades faziam e respondendo, ironicamente, que «contentavam-se uns com estudar se era o microbio de Pfeiffer o causador da doença, outros se era esse causador o mesmo microbio que já no tempo de Artaxeires III, quando da invasão do Egipto, tantas baixas fizera nos exercitos d’esse rei» (p. 1).

Já não se omitem informações. Apresentam-se números e estatísticas (infectados, mortos, cemitérios sobrelotados), descreve-se a situação vivida nos respetivos países, impossibilitando, pela narrativa crua e pungente, a sua negação. Aceita-se.

Terceiro ato — O clímax

Na fase mais aguda da epidemia, entre meados de outubro e a primeira semana de novembro, o drama atinge o seu clímax. Os jornais conferem-lhe maior relevo nas suas edições. A narrativa é agora mais palavrosa, mais pungente, mais emotiva e, também, mais crítica. A imprensa está mais vigilante da ação das autoridades públicas e políticas, pois, como refere o *El Sol*, os espanhóis estavam «completamente indefesos», já que «Los señores que desde las alturas intervienen más o menos directamente en el garbullo sanitario, lloraban como vulgares plañideras cuando se intentaba corregir omisiones, deficiencias y desatinos legendarios del suevo servicio oficial» (13 de outubro de 1918, p. 2), criticando, também, o atraso em relação a outros países que colocam a saúde do povo como prioridade. A epidemia não só criou «una crisis sanitaria, sino que puso en evidencia que el país no estaba en condiciones económicas, culturales, sociales y hospitalarias para soportar dicha crisis» (Almudéver Campo, 2016, p. 4). O autor do artigo questiona «¿Cuándo podrá decir el ministro de la Gobernación, sin temor a que lo retifiquen, que ha tomado medidas realmente energicas?» (p. 1).

O Paiz exige «a immediata intervenção do Sr. Presidente da Republica, afim de assegurar aos habitantes do Rio de Janeiro a protecção a que elles têm direito contra o flagelo» (16 de outubro de 1918, p. 4), pois «o que não é possível tolerar é a maneira como o responsável pela defesa sanitária da Republica está encarando um problema em que se advem em jogo os interesses da saúde publica» (p. 4), exigindo a demissão da Diretoria Geral de Saúde Pública. Sugere, ainda, que se isole a cidade, o que é rapidamente contestado pelas autoridades médicas. A ideia de isolamento tornava evidente o medo causado por uma rutura desse tipo, pouco humana, antissocial, sendo recomendado apenas para infectados e, mesmo assim, causador de disrupção nas relações sociais (Bertucci, 2018). Ademais, as cidades pararam. Escolas, espaços de diversão, bibliotecas e serviços públicos encerrados, eventos desportivos e culturais cancelados ou adiados. A vida nessas cidades já se restringia ao mínimo.

A Capital considera que tem «havido imprevidência por parte das estações officiaes, em procurar atenuar, com todos os meios que dispõem, os effeitos da epidemia reinante», não compreendendo que «não se lavem, de

modo profíquo, as ruas e praças da capital; não se procede ao lançamento de desinfectantes nas sargetas» (8 de outubro de 1918, p. 1), sendo que «O Serviço de Limpeza e Regas efetuou lavagens diárias das ruas e desinfecções» (Relvas & Rijo, 2020, p. 173), medida profilática decretada pela Câmara, mas manifestamente insuficiente.

A narrativa assume um tom mais emotivo. Expõem-se os dramas dos epidemiados, como o caso do mendigo que chegou a Colindres, «enfermo y no lo dejaron entrar, mandandóle a Laredo, en donde no le admitieron tampóco, obligándole a que regresara a Colindres», mas «todo el mundo huia del desgraciado, que quédo tendido en un prado, ain que nadie se le acercase a prestarle auxilio» (*El Sol*, 23 de outubro de 1918, p. 4); daquele que, «Com medo da “Hespanhola”, quiz matar-se» (*O Paiz*, 11 de outubro de 1918, p. 8); do jovem de 21 anos que de «tão impressionado ficou com os efeitos da epidemia da gripe, que o seu cerebro enfermo depressa se desequilibrou» (*O Paiz*, 27 de outubro de 1918, p. 4); de uma pobre mulher de Santander, viúva e mãe, «desesperada sin duda por encontrarse sin recursos y enferma de gripe, asi como alguno de sus hijos», dissolveu em água «una pastilla de sublimado e ingirió despues el corrosivo, haciendo además que lo tomaran también sus hijos», ou, ainda, quando «El hambre y la epidemia obligan a una madre a suicidarse» (*El Sol*, 25 de outubro de 1918, p. 5). *A Capital* apela ao sentimento e à solidariedade da população perante «os verdadeiros gritos de alma» da miséria que abunda pela cidade de Lisboa, não reconhecida pelo Sr. Dr. Ricardo Jorge e pelo governo, pelo que «urge que a bondade particular corra em socorro dos desgraçados!» epidemiados (*A Capital*, 17 de outubro de 1918, p. 1). *O Paiz* publica listas de defuntos, de donativos para doentes e nomes dos doadores, seguido de agradecimentos, organiza coletas de doações para os gripados. As organizações de assistência aos «hespanholados» aumenta. A emoção está presente nestas (e em muitas outras) descrições, e a ‘objetividade’ inicial caiu face aos dramas vivenciados. Hospitais sobrelotados, falta de médicos que socorram os doentes, falta de medicamentos para os tratar, os cemitérios sem lugar para enterrar as vítimas (*O Paiz*, 22 de outubro de 1918, p. 3), a desorientação dos governantes e autoridades locais.

Na etapa de maior perigosidade de contágio, atinge-se o clímax, «y aprovechando la angustia e inquietud que la coyuntura había generado, se

ofertó una gran variedad de productos que prometían curar la gripe», numa clara oportunidade para maximizar os lucros, independentemente da sua efetividade (Almudéver Campo, 2016, p. 332): «Para prevenir y Combater con Exito Seguro la Epidemia Gripal, as “Pastillas Purgantes YER”, “Para evitar el contagio de la gripe, Listerine”, “Pulmogenol, para curar la gripe”» (*El Sol*); «Afluxina, chá composto de plantas medicinaes inoffensivas, evita e cura a Influenza em um dia» (*O Paiz*); cigarros da fábrica micaelense «Ideal» e «Viado» da fábrica Flôr de Angra, cigarros cuja composição «constitue um verdadeiro preservativo contra a gripe pneunonica» (*A Capital*).

Quarto ato: O alívio

Em novembro, as notícias são animadoras para os três países e os jornais fazem disso eco: «A epidemia diminue, mas é imprescindível que a população continue a defender-se» (*A Capital*, 2 de novembro de 1918, p. 1), «La epidemia siegue decreciendo» (*El Sol*, 3 de novembro de 1918, p. 4). Os novos casos e as mortes pela «hespanholada» diminuíram consideravelmente. É a fase do *alívio*: a crise epidémica estava a acabar e o Homem venceu. Impera a ansiedade pelo anúncio do fim da pandemia, pelo regresso ao seu quotidiano e às suas relações, aos seus trabalhos. Pede-se e anuncia-se o encerramento e desativação das infraestruturas de apoio à epidemia, a desmobilização das pessoas e entidades que a combatiam, a reabertura dos espaços públicos, a permissão da prática do desporto, do regresso das atividades desportivas e culturais. No *El Sol*, em 3 de novembro, surgem já pequenas notícias relativas à possibilidade de, em breve, as escolas reabrirem e as aulas recomeçarem, aguardando-se apenas a autorização por parte das «Juntas de Sanidad». No dia anterior, *A Capital* publicara já uma exposição do Diretor das Escolas Portuguesas do Porto ao Secretário de Estado da Instrução, «pedindo a reabertura dos Collegios» (2 de novembro de 1918, p. 2). *O Paiz*, em meados de novembro, anuncia a reabertura das escolas, teatros, espaços públicos, o retomar dos eventos desportivos, como o futebol ou o ténis. Esta reabertura colocou um fim a uma narrativa diária, permeada pelo sofrimento individual e coletivo, pela incerteza e pelo medo. Aguarda-se o regresso à normalidade, a um quotidiano suspenso durante várias semanas.

Quando, em finais de novembro, a epidemia já era residual, os jornais publicam artigos com verdadeiros e sentidos elogios aos envolvidos no combate à «Hespanhola», pois são «dignos de louvor os medicos da Figueira que houveram por fórma a combater com efficácia a epidemios» (*A Capital*, 12 de novembro de 1918, p. 1), e agradecimentos pela generosidade e solidariedade para com os desfavorecidos. Provando que a memória é curta, alguns dos criticados no auge da epidemia são agora alvos dos maiores encómios pelo seu papel no debelar do maior flagelo até então vivido como, por exemplo, *O Paiz*, que saúda o Serviço Sanitário do Rio de Janeiro e o Secretário do Interior por terem vencido a epidemia, quando, poucas semanas antes, os tinha vigorosamente criticado.

Conclusões

Os jornais em análise utilizaram muito papel e tinta para informar os seus leitores, criticar a inércia e irresponsabilidade das autoridades, reeducar e aconselhar responsabilmente as populações, descrever os dramas individuais e coletivos relativos à situação epidémica que se abatera sobre o mundo. No que concerne ao tratamento da informação referente à epidemia, apresentaram uma linha evolutiva semelhante. Começaram por relativizar e desvalorizar a enfermidade e suas consequências, recorrendo, inclusive a alguma ironia e sarcasmo; depois, quando reapareceu e assomou violentamente sobre as populações, com seu elevado poder de contágio e de mortalidade, os periódicos assumiram-se como os arautos da verdade, os protetores de um povo abandonado pelos seus governos, aqueles que cumpriam um papel pedagógico num momento de infortúnio, demonstrando, nos seus textos a solidariedade para com quem sofre. Construíram narrativas dramáticas, mas não isentas de contradições, das vivências das populações, dando relevo ao seu sofrimento, medos e preocupações, e voz às suas críticas para com aqueles que deveriam deles cuidar. Um drama em atos: começa pela negação da gravidade da situação; atendendo ao seu agravamento e medo que suscita, aceita-se e passa a integrar as vivências do quotidiano; ao atingir o clímax, a narrativa torna-se mais pungente, mais emocional, apelando ao sentimento, à solidariedade; por fim, o cair do pano com o alí-

vio causado pela diminuição da sua incidência e o retomar da normalidade do dia a dia.

Fontes primárias

Hemeroteca Digital de Lisboa: *A Capital: diário republicano da noite* (maio/dezembro de 1918)

Hemeroteca Digital Hispánica: *El Sol* (maio/dezembro de 1918)

Hemeroteca Digital Brasileira: *O Paiz* (maio/dezembro de 1918)

Bibliografia

Almudéver Campo, L. (2016). *La epidemia de gripe de 1918 y los profesionales de enfermería. Análisis a través de la prensa española* [tesis Doctoral, Universitat de València]: http://www.bibliotecadigitalcecova.com/contenido/revistas/cat18/pdf/EDICIONES_CECOVA_1.pdf

Bertucci, L. M. (2018). *Epidemia em papel e tinta: a gripe espanhola nos jornais de São Paulo*. *Khronos*, 6(11), pp. 48-58. <https://doi.org/10.11606/khronos.v0i6.150677>

Goulart, A. C. (2005). *Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro*. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, 12(1), pp. 101-42. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000100006>

Lima, M., Castro, P., Sousa, P., & Sobral, J. (2009). *A febre da gripe nos jornais: processos de amplificação social do risco*. In J. Sobral, M. Lima, P. Castro & P. Sousa (Orgs), *A Epidemia Esquecida: olhares comparados sobre a Pneumónica 1918-1919* (1.ª ed.). Imprensa de Ciências Sociais, pp. 255-277.

Mauad, A. (2020). *Flagrantes da “Hespanhola”: a epidemia de influenza na imprensa ilustrada, Rio de Janeiro, 1918*. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, 9(1), pp. 2-40. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v9i1.119938>

Oliveira, P. A. (2019). *A Pneumónica em contexto de guerra total*. In H. Silva, R. M. Pereira, & F. Bandeira (Coords.), *Centenário da Gripe Pneumónica: A Pandemia em Retrospectiva, Portugal 1918-1919* (1.ª ed.). IGAS, IHC, CNCP, pp. 15-16.

- Relvas, E. & Rijo, D. (2020). «*A epidemia reinante*». *A pneumónica no concelho de Lisboa, 1918*. In A. Ferreira (Coord.), *A Gripe Espanhola de 1918*. Casa de Sarmiento, pp. 161-179. <https://doi.org/10.21814/1822.64699>
- Rosenberg, C. E. (1989). *What is an epidemic? Aids in historical perspective*. *Daedalus*, 118(2), pp. 1-17.
- Sobral, J. M. (2019). *Catástrofe e silêncio: a epidemia da Pneumónica em Portugal no seu tempo e no espaço e no espaço da recordação*. In H. Silva, R. M. Pereira, & F. Bandeira (Coords.), *Centenário da Gripe Pneumónica: A Pandemia em Retrospectiva, Portugal 1918-1919*. IGAS, IHC, CNCP, pp. 21-36.
- Sobral, J. M. & Lima, M. L. (2018). *A epidemia da pneumónica em Portugal no seu tempo histórico*. *Ler História*, 73, pp. 45-66. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.4036>
- Sobral, J., Lima, M., Castro, P., & Sousa, P. (2009). *Perante a pneumónica: a pandemia e as respostas das autoridades de saúde pública e dos agentes políticos em Portugal (1918-1919)*. In J. Sobral, M. Lima, P. Castro & P. Sousa (Orgs), *A Epidemia Esquecida: olhares comparados sobre a Pneumónica 1918-1919*. Imprensa de Ciências Sociais, pp. 63-91.
- Torrijos, D., & Tuells, J. (2015). *La «gripe española» según el diario España Médica (1918-1919)*. *Vacunas*, 16(2), pp. 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.vacun.2015.07.007>

ENTRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA CULTURA E O IMPACTO DA CULTURA NA PANDEMIA: NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE O SECTOR CULTURAL EM TEMPOS DE COVID-19

Catarina Menezes

ESECS/Politécnico de Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Maria José Gamboa

ESECS/Politécnico de Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Resumo: No relatório *Culture in Crisis: A Policy Guide for a Resilient Creative Sector* (UNESCO, 2020), reconhece-se que a pandemia afetou economicamente o sector cultural. Os dois períodos de confinamento vieram a ter particular impacto económico nas atividades culturais e artísticas, constituindo também oportunidade para problematizar o lugar da cultura nas sociedades contemporâneas, na sua dimensão social e criativa (Jeannotte, 2021). Nesse sentido, e considerando que a agenda dos media pode ter influência na agenda dos cidadãos e na agenda pública (McCombs e Shaw, 1972), podendo transformar temas, pessoas e acontecimentos em matéria privilegiada de debate (Camponez e Ferreira, 2020), importa conhecer como foi conduzida a cobertura jornalística sobre o tema nos dois períodos de confinamento (2020 e 2021). Que destaque foi dado ao tema? De que perspetivas foi explorado? A que agentes foi dada voz? Que narrativas foram construídas e que dimensões da cultura foram privilegiadas? Através da análise quantitativa e qualitativa de artigos que associam cultura e pandemia, nas edições impressas dos jornais *Público* e *Expresso*, este artigo reflete sobre os discursos jornalísticos em

torno de uma cultura em crise e sobre o lugar que reservam às atividades artísticas enquanto formas de construção do ser e do bem-estar humano.

Palavras-chave: pandemia; cultura; imprensa; agendamento.

Introdução

À semelhança do que acontece em outras áreas de atividade humana, a pandemia originada pelo SARS-CoV-2 condicionou de forma significativa e em diferentes níveis o sector da cultura, fazendo emergir diversas reações, partilhadas na esfera pública, por parte de distintos atores.

Efetivamente, se a cultura e a arte constituíram sempre um lugar proeminente na definição do humano e na construção da qualidade das suas vidas, é em tempo de crise que readquirem um novo relevo, pelo que iniciamos a nossa reflexão procurando explicitar o que valem a cultura e a arte para que nos ocupemos delas, em particular em tempos de pandemia, clarificando como o impacto deste tempo disruptivo encontra nos media um lugar para a representação e encenação individual e política dos valores culturais e artísticos.

Começamos por focar o quadro teórico que conceptualiza o valor da cultura na esfera económica, realçando igualmente a sua dimensão intemporal na vida individual e social das pessoas, explicitando como os tempos presentes da pós-modernidade, de sobrevalorização da técnica, da tecnologia, das ciências exatas e de uma radical e exclusiva defesa de tudo o que assegure uma rentabilidade imediata, precisam das humanidades, da cultura e da arte. Seguidamente, tendo por referência uma análise quantitativa e qualitativa de artigos que articulam cultura e pandemia, publicados nas edições impressas dos jornais *Público* e *Expresso* (1.º Caderno e Revista E), refletiremos sobre os discursos jornalísticos em torno de uma cultura em crise, procurando aferir o lugar que estas edições reservam ao tema.

Nesta linha, daremos conta das narrativas que se constroem em torno da dimensão económica da cultura em tempo de pandemia, enfatizando igualmente a emergência do seu contributo para o fortalecimento do bem-estar individual e coesão sociais. Refletir-se-á sobre a visibilidade da cultura no discurso jornalístico, problematizando a sua presença nos media e discutindo

o seu papel na reconceptualização e percepção pública dos valores da cultura e da arte no quotidiano das sociedades.

Quadro teórico

A cultura e a arte, enquanto lugares de expressão e comunicação artísticas, são assumidas como direitos humanos inalienáveis (Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição da República Portuguesa), sendo determinantes para a construção da identidade pessoal e coletiva. Neste sentido, a cultura e arte surgem intimamente associadas ao desenvolvimento pessoal e social e à compreensão e reinvenção das sociedades humanas e sua qualidade de vida.

De entre as múltiplas concepções, valores e funções associados à cultura e à arte pensados a partir de diferentes pressupostos teóricos, interessa-nos, no âmbito deste artigo, destacar a sua valorização no quadro da atividade económica, mas também dos saberes cuja legitimidade envolve dimensões de construção, individual, social e cívica.

Assim, do ponto de vista teórico, tomamos como referência duas conceptualizações do valor da cultura: a perspetiva económica, mas também a perspetiva estética. A primeira perspetivada no valor monetário da cultura no campo da economia, a segunda focada nos seus reflexos na qualidade de vida das pessoas:

«the aesthetic view, which focuses on quality of life and understanding of the social and psychological values of cultural capital; and the neoclassical economic view, which focuses on measuring economic output and monetary value of culture to the economy, such as in tourism and related areas.» (Guersen and Rentschler, 2003, p. 196).

Nesta conceptualização dos valores da cultura, importa pensá-la enquanto objeto, nas suas dimensões individual e coletiva, e como processo (Blomkamp, 2015). Segundo Blomkamp, a cultura como objeto integra o sistema global de produção, distribuição e consumo de bens, com manifesto impacto na produtividade da economia social.

Do ponto de vista individual, a cultura foi durante muito tempo perspetivada exclusivamente como matéria da esfera privada e como lugar para a expressão artística e estética. É após a Segunda Guerra Mundial que se assiste ao alargamento da conceptualização da cultura para a esfera coletiva:

«culture in most countries was considered to be a personal matter related to individual artistic or aesthetic expression, something that was a worthy and moral activity, but not necessarily one that deserved state support or policy attention.» (Jeannotte, 2021, p. 2)

O alargamento desta conceção à esfera de ação coletiva leva a UNESCO a descrever a cultura como «the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs» (UNESCO, 2001).

Pensar a cultura enquanto processo é, neste quadro teórico, um lugar «to the cultivation of personal, spiritual or intellectual development, which has intrinsic benefits for a collective or civilization» (Jeannotte, 2021, p. 2).

Estas dimensões permitem-nos hoje olhar a cultura como um constructo associado a benefícios pessoais e coletivos com impacto na sustentabilidade económica, ecológica e social e, portanto, a uma perspetiva articulada com a sua capacidade para gerar valor na economia e na sociedade. A cultura é hoje entendida como o quarto pilar da sustentabilidade, articulada com o pilar da ecologia e os pilares económico e social:

«UNESCO was at the forefront of efforts to bring culture into the discourse on sustainability, arguing that the “three pillar” model of sustainability — ecological, economic and social — was incomplete and should be supplemented by a “cultural” pillar.» (Jeannotte, 2021, p. 2)

Por outro lado, importa olhar para a complexidade do conceito de cultura como um constructo com potencialidades para suscitar a discussão pública acerca dos seus valores e potencialidades para a transformação social, económica e política (Williams, 1958). Fazê-lo num contexto de crise pandémica permite-nos desvelar os seus valores.

Não sendo particularmente fácil medir o valor da cultura, dada a dimensão essencialmente intangível da atividade artística, seus produtos e resultados, tal não deve fazer-nos esquecer o seu valor simbólico para a construção da identidade individual e coletiva, sobretudo em tempos de crise em que as dimensões identitárias e as questões de pertença e de relação com o outro se colocam de forma premente.

Neste sentido, contrariando uma visão meramente económica da vida social e da cultura, algumas vozes têm destacado a imprescindibilidade das humanidades, da cultura e das artes evidenciando também os seus múltiplos valores no quadro de uma *imaginação criadora* (Jeannette, 2021). Max Wyman reconhece que «simply put, physical health is a necessity of for life, but culture, the arts, our expressive heritage, are reasons for living, catalysts of our imaginations and prompters of our dreams» (Wyman, 2004, p. 10).

Numa linha semelhante, Martha Nussbaum (2010) tem vindo a fazer a defesa da importância das Humanidades na construção das sociedades democráticas, dando particular destaque ao papel da arte para o desenvolvimento de capacidades emocionais e imaginativas, fundamentais para responder aos desafios que as sociedades atuais colocam ao homem.

Ora, a capacidade de imaginar as vivências e necessidades do outro — a *cultura da imaginação* — é fundamental para a compreensão da complexidade do mundo que nos cerca. Esta compreensão não depende apenas de conhecimentos factuais e lógicos, mas também, segundo Nussbaum, de uma *imaginação narrativa*, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e de procurar entender a sua história pessoal. Ora, esta cultura da empatia está no centro do diálogo e da conexão que toda a arte convoca e promove.

Autores como Nuccio Ordine, sublinham igualmente o «papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade» (Ordine, 2016, p.7) que a arte pode ter. O autor acrescenta:

«é nos meandros das atividades consideradas supérfluas que podemos sentir o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de conseguir atenuar, quando não eliminar as disseminadas injustiças e as penosas desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como um rochedo nas nossas consciências. (...) É preciso perceber que são justamente essas atividades que

não servem para nada que nos poderiam ajudar a fugir da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida insípida, uma não-vida, numa vida fluida e dinâmica, orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*.» (Ordine, 2016, p. 18)

Também Ítalo Calvino, a propósito da função da literatura, relembra «que os clássicos servem para percebermos quem somos e aonde chegámos» (1991, p. 13).

Assim, se nos séculos XVIII e XIX a cultura e a arte parecem estar pensadas sobretudo como práticas circunscritas à esfera pessoal com os seus benefícios de ordem estética e moral (Blomkamp, 2015), este conceito alarga-se à esfera coletiva, favorecendo a possibilidade de se pensar como a cultura e a sua dimensão criadora afetam toda a sociedade.

Importa, portanto, destacar o impacto social da cultura e, em particular, o seu contributo para a sustentabilidade e desenvolvimento comunitário, o bem-estar, a conectividade entre as pessoas e a sua participação na esfera pública (Jeannotte, 2021).

Em síntese, o quadro teórico deste estudo ancora-se numa conceção da cultura e da arte, numa perspetiva dos seus benefícios individuais e coletivos; do papel da cultura para a sustentabilidade económica — objeto que integra o sistema global de produção, distribuição e consumo de bens e de serviços (Blomkamp, 2015); de cultura como contributo para a coesão social e para a construção da cidadania.

Objetivos e metodologia

Os múltiplos valores da cultura e o seu impacto na vida individual e coletiva encontram nos media um espaço de visibilidade que importa conhecer. Dada a influência que os media podem ter no agendamento e enquadramento de múltiplos temas, estes podem contribuir para uma reflexão em torno do estatuto da cultura em tempos e crise.

Assim, procedeu-se à identificação dos artigos que, de alguma forma, articulam a temática da cultura com a temática COVID-19 no primeiro mês de cada um dos períodos de confinamento (2020 e 2021), nas edições

impressas dos jornais *Público* e *Expresso*. Procedeu-se à análise quantitativa e qualitativa dos artigos.

Com base no quadro teórico acima apresentado, procurou-se encontrar sentido de resposta para as questões investigativas iniciais: Como foi conduzida a cobertura jornalística sobre o tema nestes períodos de confinamento? Que destaque foi dado ao tema? De que perspetivas foi explorado? A que agentes foi dada voz? Que narrativas foram construídas e que dimensões da cultura foram privilegiadas?

Ou seja, procurou-se aferir a visibilidade da cultura no discurso jornalístico, mas também problematizar essa presença nos media, discutindo o papel social que podem ter na representação e perceção pública dos valores da cultura e da arte no quotidiano das sociedades: Que narrativas se constroem em torno da dimensão económica da cultura em tempo de pandemia, mas também que discursos se expressam sobre o seu contributo para o fortalecimento do bem-estar individual e coesão sociais? Como surge representada a dimensão económica do sector, mas também o seu valor simbólico para a construção da identidade individual e coletiva em tempos de crise?

Em cada um dos períodos identificados, foram consultadas 31 edições do *Público* (diário) e quatro edições do *Expresso* (semanário), recolhidos e analisados um total de 233 artigos: 152 artigos (129 do *Público* e 23 do *Expresso*) no primeiro período de confinamento (9 de março a 8 abril de 2020) e 81 artigos (65 do *Público* e 16 do *Expresso*) no segundo período de confinamento (21 de janeiro a 20 de fevereiro de 2021).

A presença da cultura nos media

A análise do *corpus* permite identificar uma cobertura inicialmente marcada por notícias, a maioria breves, sobre o encerramento de espaços e cancelamento da agenda cultural. No jornal *Público* de 10 de março de 2020 podemos ler que «Já há regras para proibição de eventos e “isolamento coercivo”», a que se seguem notas sobre cancelamento de programação e, no mesmo jornal, a 11 de março de 2020, surge a notícia de que «De um dia para o outro, o país ficou (quase) sem agenda cultural», prosseguindo: «Festivais e concertos cancelados, suspensos ou adiados, teatros e museus

fechados, as instituições adaptam-se à COVID-19» (*Público*, 11 de março de 2020).

Conforme também foi identificado no relatório *Impactos da COVID-19 no sector cultural português: resultados preliminares de março de 2020*, que analisa publicações online, «na primeira quinzena de março, os dias 10, 12 e 13 foram os que tiveram mais publicações sobre a temática, muitas delas relacionadas com o encerramento de espaços e o cancelamento de atividades — o que pode ser justificado, por um lado, pela publicação, no dia 10, do plano de contingência da DGS (Nadais & Cardoso, 2020) e, no dia 13, do decreto do Governo que estabeleceu as primeiras medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica» (Gama, 2020, p. 9).

Não obstante este impacto inicial, rapidamente se identifica o aparecimento de informação sobre a oferta de atividades culturais online, um conjunto de artigos que virá a ter elevada presença nas publicações em análise, sobretudo no primeiro período de confinamento (mais de 80% do total dos textos). A evidenciar a relevância desta cobertura, o jornal *Público* substituiu a sua habitual rubrica *Sair* pela rubrica *Ficar (em casa)*. As edições passam a noticiar a programação alternativa que surge nas mais diversas áreas culturais e artísticas: «Festival Eu Fico em Casa» (*Público*, 17 de março de 2020); «Há novas séries no *streaming* (que não é imune ao coronavírus)» (*Público*, 17 de março de 2020); «Declamar poesia em rede» (*Público*, 21 de março de 2020); «Este ano o Dia Mundial do Teatro é ao Domicílio» (*Público*, 27 de março de 2020); «Maria João Pires em Festival online para celebrar dia do piano» (*Público*, 28 de março de 2020); «Cinema Bold estreia filmes diretamente em VOD» (*Público*, 3 de abril 2020). Também o *Expresso* dá nota desta agenda, com títulos como: «“Eco”: os teatros fecharam, mas o teatro não acabou» (*Expresso/Revista E*, 22 de março de 2020); «Editoras com iniciativas para ler em casa» (*Expresso/Revista E*, 28 de março de 2020); «Galeria dos Uffizi cativa ‘visitas’ através do Facebook» (*Expresso/Revista E*, 28 de março de 2020). Trata-se de um conjunto de artigos com sugestões para aproveitar «(...) neste contexto em que o confinamento se tornou um modo de vida.» (*Público*, 23 de março de 2020). Embora o facto de o *Público* ser uma publicação diária e o *Expresso* uma publicação semanal justifique um maior número de peças no primeiro título, importa indicar que raramente as notícias de cultura surgem no 1.º caderno do semanário,

sendo frequentemente remetidas para a *Revista E*, motivo que justificou a inclusão do suplemento nesta análise.

Porque o primeiro confinamento foi mais global, atingindo simultaneamente grande parte dos países, do que o segundo, que não decorreu da mesma forma nas diferentes geografias, esta cobertura foi mais massiva em 2020 do que em 2021. Ainda assim, consegue observar-se a mesma tendência no período correspondente ao segundo confinamento (cerca de 50% do total de artigos), identificando-se títulos como: «Um buffet de cinema alemão entregue ao domicílio» (*Público*, 21 de janeiro de 2021); «O Solo de João Madeira, da sala para as nossas casas» (*Público*, 27 de janeiro de 2021); «Para sair de casa — sem o fazer — há cada vez mais bibliotecas a levarem-lhe livros» (*Público*, 30 de janeiro de 2021); «O Festival de Roterdão festeja os seus 50 anos (mas sem sair de casa)» (*Público*, 1 de fevereiro de 2021); «Dona Rosa, o seu *Primo Basílio* chegou» (*Público*, 20 de fevereiro de 2021).

A readaptação do sector cultural ao cenário de confinamento, para além de notícias sobre essa programação cultural, origina ainda um conjunto de artigos que propõe justamente uma análise e reflexão sobre a forma como as «indústrias da cultura e do entretenimento (...) começaram a reagir à COVID-19» (*Expresso/Revista E*, 28 de março 2020), sobre as novas tendências de consumo, as alterações no sector e a forma como se reinventou. Ou seja, a reinvenção criativa de práticas e a relevância das mudanças origina artigos que procuram pensar o fenómeno, como nos textos «A vida segue online e em frente ao écran» (*Expresso/1.º caderno*, 28 de março de 2020); «Se não podemos sair à noite, a noite vem até nós» (*Público*, 28 de março de 2020); «Cultura e entretenimento vs. Pandemia mundial. Uma batalha travada entre quatro paredes» (*Expresso/Revista E*, 28 de março de 2020) ou «24 horas de cultura vistas do sofá» (*Público*, 31 de março de 2020). São textos que representam cerca de 3% do total de artigos identificados em cada um dos períodos, mas sinalizam e sistematizam a capacidade de reinvenção do sector e a sua relevância durante a pandemia.

A menor novidade do processo justificará a sua menor noticiabilidade no período correspondente ao segundo confinamento. Ainda assim, e ainda que em menor quantidade, é possível identificar títulos como «As novas salas são digitais: Com mais um estado de emergência à vista, a cultura muda-se de armas e bagagens para o online» (*Público*, 29 de janeiro de 2021).

A leitura destes textos, relativos quer à divulgação de uma nova programação online quer à análise da nova realidade, permite reconhecer interessantes representações da cultura enquanto terapia. Neste sentido, identifica-se, por exemplo, a utilização de vocabulário que ‘medicaliza’ a cultura, apresentando-a como panaceia, forma de combater a dificuldade dos tempos: «Escrever um diário: um antídoto para tempos de incerteza» (*Público*, 16 de março de 2020); «Cordel contra o vírus» (*Público*, 16 de março de 2020); «Tomar um antivírus» (*Público*, 19 de março de 2020); «Chegou o fim-de-semana; quebre a rotina com um covid-detox» (*Público*, 21 de março de 2020); «Hora e meia de Godard em direto: “O Cinema é um antibiótico”» (*Público*, 8 de abril de 2020); «(...) a oferta munuiu-se de criatividade e começou a combater a doença e o tédio» (*Expresso/Revista E*, 28 de março de 2020). Surge também como refúgio (bem-estar) e fator de ligação social: «Ligados pela poesia» (*Público*, 21 de março de 2020); «Quando a ameaça é real, um homem refugia-se no teatro» (*Público*, 26 de março de 2020); «De mãos dadas sem as dar» (*Público*, 26 de março de 2020); «Viajar com José Luís Peixoto» (*Público*, 16 de fevereiro de 2021). Estas representações colocam o foco numa dimensão estética (valores simbólicos, psicológicos e sociais) da cultura, desdobrada na possibilidade de reflexão sobre a sua identidade, enquanto possibilidade de conexão consigo e com os outros.

É apenas a 16 de março que surge, no jornal *Público*, um primeiro artigo sobre a sustentabilidade do sector: «A economia da cultura está paralisada. E agora?» (16 de março de 2020). Importa também referir que, embora mais tardia, é a primeira peça com destaque de capa, o que permite indicar que embora se identifique uma cobertura continuada da cultura em tempos de confinamento, o tema não tem habitualmente o mesmo destaque dado a áreas como a Saúde ou a Educação, por exemplo. Também a habitual remissão do tema para a revista do jornal *Expresso* é disso um indicador. É neste artigo que, pela primeira vez, se dá destaque às «restrições que esvaziaram a agenda cultural e deixaram artistas e técnicos sem trabalho» (*Público*, 16 de março de 2020). A este artigo vão suceder-se outros, envolvendo uma atenção à fragilidade económica do sector e consequentes medidas de apoio: «Sozinhos no Museu de Arte Antiga» (*Público*, 26 de março de 2020); «Sem tempo para morrer» (*Expresso/Revista E*, 4 de abril de 2020); «Venda de

livros caiu 65,8%» (*Público*, 3 de abril de 2020); «Como ficam as lojas de discos no meio do coronavírus? A “contemplar o abismo”» (*Público*, 22 de março de 2020); «Trabalhadores da Cultura já perderam pelo menos 2 milhões de euros, diz Sindicato» (*Público*, 4 de abril de 2020).

Esta atenção às consequências económicas da pandemia surge reforçada em artigos de opinião, que vão, em finais de março e início de abril de 2020, dar uma nova atenção ao tema. Figuras públicas como Jorge Barreto Xavier («Cultura: desafios do presente», na edição de 19 de março de 2020 do *Público*) ou Pedro Abrunhosa («A solidão dos que juntam multidões», no mesmo jornal a 4 de abril de 2020) alargam o debate sobre o tema, que culmina a 5 de abril de 2020 com a publicação da «Carta aberta: Os “invisíveis” da Cultura», também no *Público*.

Ao contrário do que se identifica no primeiro conjunto de artigos sobre a nova programação online, a cobertura do impacto económico da pandemia no sector cultural, porventura por via do agravamento das condições, é significativamente mais intensa no segundo período de confinamento (cerca de 10% dos textos em março/abril de 2020 para cerca de 35% em janeiro/fevereiro de 2021): «Bloco quer resposta “mais robusta” à situação dos trabalhadores da cultura» (*Público*, 22 de janeiro de 2021); «Protesto pela cultura no dia 30 será apenas digital» (*Público*, 22 de janeiro de 2021); «A manifestação foi online: “É como no teatro, a gente diz que está na rua e está”» (*Público*, 23 de janeiro de 2021); «Museus têm de repensar o futuro face à crise» (*Público*, 23 de janeiro de 2021); «2021 pode ser pior para as galerias de arte do que 2020» (*Público*, 25 de janeiro de 2021); «Na União Europeia, a pandemia castigou mais a cultura do que o turismo ou o sector automóvel» (*Público*, 27 de janeiro de 2021); «Mesmo confinada, a cultura sai hoje em protesto para reivindicar mais meios e mais atenção» (*Público*, 30 de janeiro de 2021); «Candidaturas aos 42 milhões do Garantir Cultura abrem este mês» (*Público*, 3 de fevereiro de 2021); «Apoios estão no papel, mas sector aponta falhas e demora» (*Público*, 16 de fevereiro de 2021), entre outros.

Responsáveis políticos, sindicatos e outras organizações sectoriais são as vozes predominantes nestas abordagens. Como matéria a envolver os leitores, identifica-se apenas a discussão em torno do encerramento das livrarias que origina algumas cartas ao diretor.

Embora, como referido, se identifiquem transversalmente representações da programação cultural como um antídoto face à dificuldade dos tempos, é apenas em algumas crónicas, textos de opinião e ensaios que se oferece ao leitor uma reflexão mais aprofundada e sistematizada sobre esse papel da cultura em tempos de pandemia. Trata-se de um conjunto minoritário de textos (cerca de 5% no primeiro período e 11% no segundo), que chegam maioritariamente por via do texto de autor, e evidenciam a sua relevância na abertura das publicações a uma reflexão e discussão ontológica sobre o tema. Pacheco Pereira, por exemplo, publica «Ler e saber ajudam mais a atravessar esta Pandemia» (*Público*, 21 de março de 2020). No mesmo jornal, a 4 de abril de 2020, encontramos um texto de Luís Raposo «O que podem fazer os museus estando encerrados?». É nestas reflexões que surge expressa uma dimensão estética da cultura enquanto forma de desenvolvimento individual, social e cívico. No referido texto afirmam-se os museus como «(...) locais únicos onde se interseccionam memórias antigas e ideias atuais, postas ambas ao serviço da cidadania» (*Público*, 4 abril de 2020). Numa crónica com o título «Libroterapia», também José Tolentino Mendonça escreve que «os livros foram (e são!) remos para guiar a jangada» (*Expresso/Revista E*, 14 de março de 2020).

No jornal *Público* de 23 março de 2020, Guilherme de Oliveira Martins assina o texto «Como pode a cultura ajudar...», onde explica que «falar de cultura significa associar as humanidades à ciência e à educação, não podendo dissociar-se esses três fatores dos quais depende o progresso, a qualidade de vida e a emancipação social e pessoal».

Na edição de 28 de março de 2020 da *Revista E*, do jornal *Expresso*, Jorge Calado reflete sobre «Cultura em Tempo de Guerra», afirmando que é «na cultura e nas artes que podemos encontrar os esteios mentais e morais necessários para lutar e sobreviver. As atividades culturais predisõem-nos bem. É esta a melhor das suas funções. Descobrimos, afinal, que a cultura não são os anéis, mas o sangue que circula pelos dedos. (...) Para aguentar a guerra precisamos de doses maciças de cultura».

Estes textos surgem também no segundo período de confinamento, em 2021. No ensaio sobre o medo, também de Jorge Calado, podemos ler: «Explicado pela ciência, o medo pode e deve ser exorcizado através da arte» (*Expresso/Revista E*, 29 janeiro 2021). A 6 de fevereiro 2021, no

Público, Vlachou reflete sobre a «A curadoria do desconforto», defendendo que as organizações culturais do país «têm uma responsabilidade em tudo isto. Entendem-na como tal? Ajudarão a cuidar do desconforto?».

É nestes textos, minoritários, mas relevantes, que é possível identificar expressa uma reflexão sobre o papel da arte na construção da memória, da resistência, da consciência individual e social, da cidadania e sobre o papel que ela pode ter no desenvolvimento identitário pessoal e coletivo.

Considerações finais

Os dados apresentados confirmam que a cultura e as diferentes manifestações artísticas desempenharam um papel relevante durante o período de confinamento provocado pela COVID-19, tendo encontrado nos media um espaço de visibilidade significativo (ainda que menor face a outros sectores).

Verifica-se um maior volume de textos no primeiro período de confinamento do que no segundo. Nesse conjunto, identificam-se três narrativas centrais: uma primeira resultante do cancelamento da agenda e consequente caleidoscópio da oferta cultural online (predominante nos dois períodos de confinamento, embora com diminuição do número total de textos no segundo); uma segunda relativa à temática da sustentabilidade do sector e programas de apoio (com maior visibilidade no segundo período de confinamento); uma terceira, com menor volume de textos sobretudo presentes em espaços de opinião e ensaio, envolvendo a reflexão sobre o papel que a cultura pode ter em tempos de pandemia.

Neste sentido, pode afirmar-se que a cobertura mediática se realiza entre o impacto da pandemia na cultura (encerramento cultural, consequente reinvenção da oferta e dos modos de consumo e impacto económico no sector) e, ainda que de forma menos expressa, o impacto que a cultura pode ter na pandemia (valor simbólico assente por exemplo em representações da cultura como terapia, refúgio individual, ligação social e textos autorais de reflexão sobre os impactos individuais e cívicos que a cultura pode ter em tempos adversos).

A visibilidade dada ao tema e, de forma particular, a reflexão sobre a dimensão estética da cultura (transversalmente identificada nas represen-

tações construídas, mas sobretudo, e como referido, presente em textos de opinião e ensaio), assinalam a abertura das publicações a uma discussão sobre o valor da cultura e da arte em tempos de crise, desvelando um horizonte de possibilidades de reconceptualização dos seus múltiplos valores individuais e coletivos.

Bibliografia

- Blomkamp, E. (2015). *A critical history of cultural indicators*. In L. MacDowall, M. Badham, E. Blomkamp, K. Dunphy (Eds.) *Making Culture Count: The Politics of Cultural Measurement*, pp. 11-26. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Calvino, I. (1991), *Porquê ler os clássicos?*. Lisboa: Teorema.
- Camponoz, C. e Ferreira, G. (2020). *50 anos de estudos sobre o agendamento — Caminhos de uma teoria dos media*, Mediapolis N.º 10, 50 Anos de estudos sobre o agendamento (5-10), Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, R. M.; Inês, T. e Cândido, A. F. (Orgs.) (2020). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE.
- Gama, M. (Coord.) (2020). *Impactos da COVID-19 no setor cultural português: Resultados preliminares de março de 2020*, Braga: Observatório de Políticas de Comunicação e Cultura, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Guersen, G., e Rentschler, R. (2003). Unraveling cultural value. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 33(3), pp. 196-210.
- Jeannotte, G. (2021). *When the gigs are gone: Valuing arts, culture and media in the COVID-19 pandemic*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100097>
- McCombs, M. E. & Shaw, D. L. (Summer, 1972). *The Agenda-Setting Function of Mass Media*. *The Public Opinion Quarterly*, 36(2), pp. 176-187.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the Humanities*. EUA: University of Princeton.
- Ordine, N. (2016). *A Utilidade do Inútil. Manifesto*. Lisboa: Fatoria K de Livros.
- UNESCO (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_EN.pdf

- UNESCO (2020). *Culture in Crisis: A Policy Guide for a Resilient Creative Sector*. n.d. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374631>
- UNESCO, *The Future We Want. The Role of Culture, the key ideas*. n.d <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/the-future-we-want-the-role-of-culture/the-ey-ideas/>
- Williams, R. (1958). *Culture and society — 1780-1950*. Hammondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Wyman, M. (2004). *The defiant imagination*. Vancouver: Douglas and McIntyre Ltd.
- Voldere, I.; Fraioli, M.; Blau, A.; Lebert, S.; Amann, S.; Heinsius, J. (2021). *Cultural and creative sectors in post-COVID-19 Europe — Crisis effects and policy recommendations*, Policy Department for Structural and Cohesion Policies Directorate-General for Internal Policies, European Union

DAR VOZ ÀS ARTES — EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Manuela Ferreira da Cunha

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS XX), da Universidade de Coimbra

Sara Vidal Maia

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho

Resumo: O presente estudo analisa a conjuntura portuguesa, durante a pandemia provocada pela COVID-19, enquadrada entre março de 2020 e abril de 2021. Um ano em análise e várias emoções sentidas, partilhadas pelos portugueses e definidas pelos técnicos de saúde e saúde mental. Um ano em que o papel das artes e dos artistas foi crucial para ajudar a superar o isolamento. Conhecidos, desconhecidos, mais influentes ou ainda a crescer no mundo das artes, os agentes culturais foram dinamizadores de momentos criativos e de aproximação de indivíduos votados ao isolamento forçado pelas autoridades de saúde e pelo Estado. Destaca-se, igualmente, o papel desempenhado pelas instituições culturais, nomeadamente museus e teatros, que mesmo de portas fechadas «alimentaram» os visitantes, adaptaram o seu palco e a sua ação, e continuaram a oferecer educação, civilidade, arte e cultura aos novos visitantes digitais. Consideramos importante estudar o papel desempenhado pelos artistas e pelos agentes culturais, que invadiram o espaço privado, mas que difundiram esperança, tornando-se interventivos na saúde mental, no bem-estar e na vida dos portugueses.

Palavras-chave: cultura; arte; ação; pandemia; COVID-19.

Nota de abertura

«Pandemia» é a palavra que paira no pensamento e nos discursos desde março de 2020. Mês após mês chegava-se ao fim de 2020 e aspirava-se por um novo ano, pela realização de novos projetos, por encerrar e abrir novos ciclos, mas, grande parte, continuou condicionado face à COVID-19. Esta nova forma de viver, estar e ser, extremou a forma de fruir as artes, os modos de *turistar* ou assistir a espetáculos. Estas experiências estão, atualmente, em transformação.

Com este artigo pretendemos demonstrar de que forma o sector cultural contribuiu para a saúde mental dos portugueses. Este foi um sector que se reinventou, não obstante os frágeis apoios estatais que recebeu, criando alternativas artísticas e experiências — maioritariamente digitais e gratuitas — de forma a preservar e atrair o público. Trata-se de um período arbatadamente incerto para muitos sujeitos (quer a nível pessoal, quer a nível profissional), onde foram identificadas inúmeras crises familiares e individuais (inclusivamente no âmbito da saúde mental). Urge reconhecer o especial contributo da cultura e das artes na manutenção de algum tipo de usufruto cultural e «normalidade social».

Artistas, organizações e profissionais do sector cultural adaptaram-se e transformaram o seu trabalho e a sua produção, mantendo a regularidade criativa e auxiliando os públicos a atravessarem períodos de isolamento social. Este artigo procura mostrar exemplos de produção cultural adaptada à nova realidade que a COVID-19 instaurou no mundo e, particularmente, em Portugal.

O sector cultural no contexto pandémico — asfixia *versus* reinvenção

Se entendermos a cultura como o conjunto de marcas — espirituais, materiais, intelectuais e afetivas — características de uma sociedade ou um grupo social (Unesco, 1982), cedo percebemos que a cultura e o sector cultural, à escala global, foram fortemente afetados pela pandemia. Segundo Manuel Gama (2020, p. 144), várias instituições internacionais lançaram «iniciativas dignas de registo e que visaram sublinhar ou mitigar os impac-

tos negativos da COVID-19 no sector cultural», destacando o trabalho da Comissão para a Cultura e a Educação do Parlamento Europeu, a reunião de Ministros da Cultura promovida pela Unesco e o movimento *Culture 2030 Goal*. Ainda segundo o autor, deu-se uma «mobilização rápida de organizações representativas do sector, alertando para os problemas que se avizinhavam» (Gama, 2020, p. 144), dando como exemplo a *European Cultural Foundation*. A par disto, vários estudos e análises foram realizados, com o objetivo de examinar a situação particular de cada contexto e sector.

Na conjuntura portuguesa, os impactos da COVID-19 foram atrozos para o sector cultural. Às limitações impostas pela pandemia foram acrescentadas «as debilidades estruturais que se têm traduzido de múltiplas e variadas formas ao longo dos anos (e.g. desarticulação intersectorial, desarticulação entre os diversos níveis da administração pública, excesso de protagonistas políticos, precarização, subfinanciamento)» (Gama, 2020, p. 145). De acordo com a primeira etapa do estudo *Impactos da COVID-19 no sector cultural português* (2020), conduzido pelo Observatório de Políticas de Comunicação e Cultura (POLObs) da Universidade do Minho, o cancelamento de espetáculos e atividades, e o encerramento de espaços culturais contribuem para o agravamento das dificuldades financeiras dos profissionais do sector.

Este estudo do POLObs refere ainda que a reação da tutela nacional foi demorada e que a importância da cultura foi considerada «residual» pelos representantes políticos. Desta forma, profissionais e organizações do sector cultural começaram, desde cedo, a criar estratégias de subsistência, por força da paralisação inevitável provocada pela pandemia. É neste contexto que a oferta cultural se digitaliza, sendo criados espetáculos, atividades e visitas virtuais, capazes de atrair o público que se encontrava em casa, respeitando o período de confinamento. Portanto, entre março de 2020 e abril de 2021 (com períodos alternados de confinamento, isolamento voluntário e distanciamento social) as *livestreams*¹ substituíram aquilo que era conhecido como a vida sociocultural do cidadão português.

Apesar de ainda se discutir qual o lugar da gratuidade da cultura e das artes que circulam pela Internet, é certo que os novos formatos online

¹ Plataforma de transmissão em tempo real que permite aos usuários visualizar e transmitir conteúdo de vídeo pela Internet usando uma câmara e um computador.

permitiram ao público visitar museus, assistir a concertos de música, dar gargalhadas com programas humorísticos, ver filmes, documentários e séries televisivas. Todos estes formatos se apresentaram como alternativa e, em alguns momentos, como complemento ao presencial, ou à falta deste.

Cultura e arte em tempos de pandemia — a possível fruição das artes

A nova realidade com que forçosamente todos lidam é, por si só, limitadora das escolhas e liberdades individuais. A possibilidade de escolher onde ir, o que fazer, ou até como viver, foi dilacerada pela COVID-19 e todos os constrangimentos sociais, culturais e económicos que acarretou estão ainda a ser analisados. A realidade profissional alterou-se profundamente, muitos sujeitos viram-se confinados a casa, aos novos «escritórios» que se confundem com o sofá familiar. As crianças foram «enclausuradas», o ensino e o mundo escolar passaram a ter paredes mais estreitas. Muitos ficaram sem trabalho ou em situações de instabilidade, *layoff* ou insolvência, o que fez desabar muitos indivíduos.

Acresce a estes fatores a realidade da evolução do vírus em Portugal. Os dados da Direção Geral da Saúde (DGS) são públicos, noticiados diariamente, e dão-nos conta de quase 17 000 óbitos, mais de 840 000 infetados, mais de 800 000 recuperados e 10 500 000 de testes realizados². Impõe-se vacinar e também estes valores já se conhecem e atualizam-se a cada vinte e quatro horas.

Esta colossal mudança no panorama social demonstrou que o isolamento domiciliário não é apenas físico. Ansiedade, depressão, cansaço mental, disfunções cardíacas, *stress*, receios e medos são vários dos efeitos relatados no âmbito desta nova realidade. Torna-se, por isso, urgente criar condições para que os sujeitos ultrapassem ou aprendam a lidar com estas alterações físicas e mentais. Não obstante a intervenção médica, percebe-se que a arte e a cultura, nas suas vertentes mais variadas, podem contribuir positivamente para

² Dados confirmados à data de 02 de abril de 2021, através do site oficial do Ministério da Saúde: <https://covid19.min-saude.pt/> reforçados pelo canal de notícias RTP: https://www.rtp.pt/noticias/pais/a-evolucao-da-covid-19-em-portugal_i1213879

o controlo de algumas destas condicionantes. Nesta linha de pensamento, os autores Braus e Morton (2020) propõem uma possibilidade de tratamento através da arte-terapia e do *mindfulness*. Os autores destacam exemplos práticos e que podem resultar de necessidades básicas como a alimentação e o vestuário. Ou seja, a diversificação das formas de produzir pão, um bem alimentar essencial e muito consumido, ou a forma de vestir, que conjuga o executivo com o confortável, podem ser atividades criativas que contribuem para manter alguma saúde mental. Muitos portugueses aproveitaram os momentos de confinamento para se dedicarem aos seus lares, customizando móveis, roupas, varandas ou jardins, não só como forma de se adaptarem aos novos espaços de trabalho em ambiente doméstico, mas também como ocupação dos tempos livres e preenchimento de lacunas sociais.

Como possibilidade de tratamento mental, a arte (e as terapias que dela derivam) comunga da relação entre o criador, o trabalho artístico e o terapeuta para atingirem os objetivos pretendidos. É aqui que se valoriza a imaginação, o meio simbólico e as metáforas como recursos terapêuticos (Martins, 2012). Antes do contexto pandémico atual, investigadores de saúde mental já apresentavam as suas considerações sobre a arte ao serviço dos indivíduos em geral e das pessoas com doença mental em particular. Por exemplo, Secker *et al.* (2007) exploram os benefícios das atividades artísticas em pessoas com necessidades de saúde mental. Da amostra de 62 pessoas que integraram este estudo, a maioria obteve melhorias significativas, nomeadamente na autoconfiança, na autoestima e na socialização.

A Ordem dos Psicólogos (OPP) emitiu, em março de 2021, um comunicado revelador sobre a saúde mental em Portugal. A preocupação é patente «tendo em consideração as dificuldades que muitos cidadãos já enfrentam ou irão enfrentar: isolamento, preocupações com a saúde e o bem-estar próprio e dos familiares, medo de contágio, conflitos familiares e laborais, medo de perder ou mesmo perda de emprego e dificuldades financeiras, entre outras» (Convenção Nacional da Saúde [CNS], 2021). As pessoas afetadas constituem, assim, uma grande fatia da população portuguesa, sendo que «os grupos mais vulneráveis são as pessoas com doenças crónicas, jovens adultos com um futuro profissional muito incerto, desempregados, pessoas com suporte social escasso e/ou com dificuldades financeiras e as crianças e os adolescentes» (CNS, 2021).

Os dados apresentados mostram um panorama pouco animador no que diz respeito à saúde mental dos portugueses. Neste contexto, insere-se o papel da arte e da cultura como mecanismos de intervenção nos problemas identificados. Não é propósito explorar a vertente psicoterapêutica da arte (com recurso terapêutico), mas sim mostrar como as artes e a cultura, no contexto atual, apresentam uma alternativa às limitações sociais e proporcionaram momentos de entretenimento e fruição individual. Pretende-se demonstrar como o usufruto cultural e artístico pode ter uma função «terapêutica», ao criar uma condição de alienação temporária da realidade sufocante em que muitos sujeitos se encontram.

Se tivermos em conta a definição de cultura exposta no início deste artigo e a definição de saúde defendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e traduzida por Segre e Ferraz (1997, p. 539) — «não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social» —, percebe-se que a relação entre as duas pode ser bastante produtiva. No fundo, uma sociedade saudável é também aquela capaz de desfrutar de património, bens e serviços culturais, apreciando a arte como circunstância criativa e capacitadora de outras formas de estar mais «saudáveis».

Nos ciclos de influência mais próximos de cada leitor, é comum ouvir expressões como «estou ansioso por sair de casa», «tenho saudades de passear», «sinto falta de dançar». Estas verbalizações coincidem certamente com as vontades individuais de cada um. Na impossibilidade de cumprir esses desejos, a busca por canais pagos aumentou significativamente: a Netflix fechou o ano de 2020 com um crescimento de 37 milhões de utilizadores (Sérvio, 2021); os canais generalistas nacionais ganharam, em média, mais 20 minutos de atenção dos portugueses, sendo os programas de humor os mais procurados (Meios e Publicidade, 2021); segundo o Diário de Notícias, mais 349 mil pessoas assistiram à televisão por dia, registando-se um particular incremento nos meses de pandemia (Bernardino, 2021); os músicos puderam partilhar o seu trabalho com milhares de pessoas via *live streaming* (Borges, 2020); e acelerou-se a transição digital nas instituições museológicas (Agência Lusa, 2021).

Procedimentos metodológicos

Atendendo às limitações de tempo e de dimensão, o nosso estudo focou essencialmente considerações técnicas produzidas durante a pandemia. Esta é uma realidade que conhece testemunhos históricos, mas que se enquadra num tempo novo, num contexto social diferente e cujas conclusões são ainda desconhecidas.

A informação flui rapidamente e a sua consulta cumpre com os preceitos essenciais para este estudo. A leitura e análise bibliográfica contou com um complemento valiosíssimo: a audição de testemunhos ativos, ou seja, agentes culturais que promoveram ações de interação com o seu público digital. Contamos com a participação de instituições culturais, nomeadamente o Centro Interpretativo das Memórias da Misericórdia de Braga (CIMMB), uma instituição tutelada pela Santa Casa da Misericórdia de Braga, e o Teatro e Marionetas de Mandrágora, tutelado pelo Ministério da Cultura. No que respeita aos artistas, contamos com a cantora de jazz Jacinta e os cantores Gonçalo Paiva e Tiago Silva. A participação destes agentes foi concretizada através de um convite direto, feito via telefone ou email, acompanhado de um questionário online, que procurou recolher informações gerais sobre o respondente, sobre o seu público, sobre as ações/atividades desenvolvidas no período em análise e os formatos utilizados, bem como os benefícios mútuos identificados.

Estudo de caso: a resposta das artes

A intenção de ouvir os agentes culturais sempre se impôs quando nos propusemos a desenvolver este estudo. Jacinta, Gonçalo Paiva e Tiago Silva foram os artistas, no âmbito da música, que cederam a responder a algumas questões, definidas e desenhadas para os artistas que durante os anos de 2020 e 2021, constrangidos e confinados, desafiaram o público e os artistas a solidificar as suas perspetivas. Jacinta, a voz do jazz nacional, revelou que no confinamento de 2020 participou em algumas entrevistas e conversas; já no ano seguinte, entre os meses de janeiro e março, produziu e gravou *singles*. Um processo semelhante teve Gonçalo Paiva, que durante

o confinamento de 2020 produziu conteúdos digitais para as redes sociais, fez trabalho de estúdio, participou em concertos online e entrevistas. Tiago Silva, residente em Coimbra, revelou que durante o confinamento de 2020 a sua produção artística foi além das composições e das gravações, uma vez que participou no programa *The Voice Portugal* e criou um programa no Youtube: «Unidos pela Música Portuguesa». Este processo, com início no confinamento de 2020, deu frutos e um ano depois o seu programa contou, à data de abril de 2021, com 4908 visualizações e com dois episódios lançados. O investimento na comunicação digital foi destacado pela maioria dos entrevistados. Tiago Silva salientou que a sua página de *Instagram* teve 113 736 visitas e mais de 50 000 reações.

Quando questionamos os artistas sobre os benefícios que estas dinâmicas digitais poderiam ter na vida do público, as respostas expressaram a «novidade nos conteúdos disponíveis» e a «alegria», patenteando a valoração do bem-estar promovida na vida de todos os que assistiram. No que respeita aos benefícios para os próprios, importa sublinhar a «satisfação de ter tempo para trabalhar e dedicar a um projeto». O tempo do artista é diferente do tempo do público: o seu tempo de produção é mais dilatado nas horas do que o tempo de usufruto do público (que desfruta dos resultados artísticos por momentos).

As instituições convidadas espelharam a realidade museológica e teatral. O exemplo e as circunstâncias impostas às instituições, em 2020, serviram de aprendizagem para se reestruturarem e adaptarem. Os dados partilhados pelo Centro Interpretativo das Memórias da Misericórdia de Braga (CIMMB) revelam que o período correspondente ao primeiro confinamento (de março a junho de 2020) registou uma quebra no número de visitantes. Contudo, é notório que após a abertura dos espaços culturais os visitantes aumentaram e voltaram, de modo progressivo, ao centro de Braga e às «janelas digitais» do CIMMB. Os dados referentes a este ano de 2021, do qual apenas podemos analisar o primeiro trimestre, mostram uma realidade antagónica: apesar de corresponder a um período de confinamento, não revelou uma descida dos visitantes, mas antes pelo contrário, os visitantes, mesmo confinados, procuraram os espaços culturais, as suas iniciativas, ofertas culturais e educativas.

No fundo, o confinamento de 2020 obrigou as instituições a desenvolverem iniciativas acomodadas a diferentes contextos, deixando-as mais

preparadas para a oferta cultural e artística do ano seguinte. O CIMMB relatou ainda o encurtamento de distâncias, trazido pelos meios digitais, que aproximou Braga (e Portugal) do Brasil, nomeadamente no VII Encontro de Pesquisadores, no IV Colóquio de Museologia e na ligação com a TV Olhar Brasileiro. Também o Teatro e Marionetas Mandrágora criou novos espetáculos como «O meu avô consegue voar» (inspirado na obra de Pedro Seromenho) e teceu parcerias que impulsionaram a sua dilatação, nomeadamente com a Porto Editora.

Quando questionadas sobre os benefícios que estas iniciativas trouxeram para as instituições, públicas e privadas, o CIMMB, através da sua coordenadora Manuela Machado, refere que esta «nova realidade» permitiu «desenvolver novos instrumentos de trabalho» e «conhecer novas ferramentas», revelando que a adversidade é propícia ao desenvolvimento de competências e aprendizagens. Por seu turno, o Teatro e Marionetas Mandrágora destacou que «as atividades online chegaram a um maior número de público». Quando questionados sobre os benefícios para o público, o CIMMB destacou a «partilha de conhecimentos» e a divulgação «da nossa identidade». A responsável do Teatro, Clara Ribeiro, sublinha a gratuidade das iniciativas desenvolvidas, que assim chegaram a um público que, normalmente, por questões geográficas ou económicas, não participariam delas.

Principais conclusões

Numa fase em que o bem-estar populacional deve estar no topo das prioridades, é igualmente necessário compreender o papel das artes como agentes dinamizadores desse bem-estar, dessa felicidade momentânea, que ajuda a ultrapassar as circunstâncias mais adversas. Se considerarmos o artista como criador e o trabalho musical ou expositivo como a arte produzida, percebemos que o indivíduo que assiste/usufrui se transforma no seu próprio «terapeuta». Terapeuta de si mesmo, o público procurou uma oferta cultural alternativa, pois sentiu que o seu estado emocional saía melhorado dessas experiências.

Importa compreender que os artistas também padeceram de maleitas criativas e económicas, mas compreenderam melhor a ligação que têm com

o seu público. Nos períodos de confinamento continuaram a desenvolver o seu trabalho, na forma de criação de novos e melhorados produtos artísticos, chegando a públicos de novas redes sociais ou ampliando o seu reconhecimento digital.

As instituições culturais assumiram papéis educativos, criando parcerias com outras instâncias nacionais e internacionais, de modo a cumprir e fazer cumprir a missão cultural patente nos valores pelos quais se pautam. Cursos formativos, exposições digitais ou encenações multimédia foram alguns dos caminhos que foram trilhados nestes meses. Os intervenientes auscultados neste processo compreenderam a dureza do contexto e tornaram-se na tábua de salvação de vários portugueses que procuraram, gratuitamente, chegar a programas alternativos, que os fizessem desligar da realidade pandémica e os elevasse a protagonistas de primeira fila dos espetáculos promovidos no mundo digital.

Se competia ao Estado cuidar, foram as artes que o fizeram: foram as instituições que desenvolveram dinâmicas, peças teatrais, formações e exposições que alimentaram os portugueses, que educaram os públicos e que melhoraram o seu estado de «satisfação». Foram a cultura e as artes que brindaram os portugueses com formatos de entretenimento alternativos, reconhecendo estes o elevado valor do sector cultural. Faltou, contudo, às estâncias superiores esse reconhecimento e apoio sectorial.

Referências Bibliográficas

- Agência Lusa (2021, março 13). *Covid-19. Público com adesão “cada vez maior” a espetáculos online*. Observador. Disponível em <https://observador.pt/2021/03/13/covid-19-publico-com-adesao-cada-vez-maior-a-espetaculos-online/>
- Agência Lusa (2021, março 24). *Covid-19: Museus portugueses perderam 70% a 80% dos visitantes*. Público. Disponível em <https://www.publico.pt/2021/03/24/culturaipilon/noticia/covid19-museus-portugueses-perderam-70-80-visitantes-1955792>
- Bernardino, C. (2021). *2020 sentou mais 350 mil portugueses por dia em frente à TV. A maioria a pagar*. Diário de Notícias. Disponível em <https://www.dn.pt/>

- edicao-do-dia/03-jan-2021/2020-sentou-mais-350-mil-portugueses-por-dia-em-frente-a-tv-a-maioria-a-pagar-13188007.html
- Borges, V. (2020, novembro 14). *Ver um concerto do sofá: será que o futuro da música ao vivo passa pelo streaming?* Público. Disponível em <https://www.publico.pt/2020/11/14/p3/noticia/-concerto-sofa-sera-futuro-musica-vivo-passa-streaming-1936800>
- Braus, Mallory; Morton, Branda. (2020). *Art Therapy in the Time of Covid-19*. In K. A. Kendall-Tackett. (Ed.), *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. (pp. 267-268). vol 12, American Psychological Association. Disponível em <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-37310-001.pdf>
- Convenção Nacional da Saúde. (2021). *CNS manifesta preocupação com o agravamento da Saúde Mental dos Cidadãos*. Lisboa, Portugal. Disponível em <https://cnsaude.pt/2021/03/24/convencao-nacional-da-saude-preocupada-com-o-agravamento-da-saude-mental-dos-cidadaos/>
- Gama, Manuel (2020). *Cultura e crise*. M. Oliveira, H. Machado, J. Sarmiento, M. C. Ribeiro (ed.) *Sociedade e crises*, (pp. 143-148). Braga, Portugal: Editora Universidade do Minho. Disponível em <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/21/48/584-1>
- Gama, Manuel (Coord.). (2020). *Impactos da COVID-19 no sector cultural português: Resultados preliminares de março de 2020*. Working Report Observatório de Políticas de Comunicação e Cultura, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Disponível em <http://polobs.pt/wp-content/uploads/2020/03/WR-1-POLOBS-Cultura-e-COVID-191.pdf>
- Martins, Daniela. (2012). *A arte-terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos*. (Não publicada, Tese de Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Meios e Publicidade. (2021). *Audiências da semana: confinamento volta a impulsionar consumo, SIC e TVI mais próximas*. Disponível em <https://www.meiosepublicidade.pt/2021/02/audiencias-tv-confinamento-volta-impulsionar-consumo-sic-tvi-proximas/>
- Segre, M.; Ferraz, F. (1997). *O conceito de saúde*. Revista Saúde Pública (pp. 538-542). vol. 31 no. 5. São Paulo, Brasil. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000600016
- Secker, J., Spandler, H., Hacking, S., Kent, L. & Shenton, J. (2007). *Art for mental health's sake*. Mental Health Today. (pp. 34-36). Disponível em <https://www>

researchgate.net/profile/Suzanne-Hacking/publication/6126846_Art_for_mental_health%27s_sake/links/0046352a5e275a30f000000/Art-for-mental-healths-sake.pdf

Sérvio, G. (2021). *Netflix ultrapassa a marca de 200 milhões de assinantes*. Olhar Digital. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2021/01/20/noticias/netflix-ultrapassa-a-marca-de-200-milhoes-de-assinantes/>

UNESCO (1982). *World Conference on Cultural Policies: final report*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505?posInSet=21&queryId=df5090c1-d9f4-4549-b375-77f9f7e4888a>

EDUCAÇÃO EMOCIONAL, VULNERABILIDADE, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Universidade Feevale

Geraldine Alves dos Santos

Universidade Feevale

Resumo: Aborda-se a educação emocional como área transversal de intervenção em contextos de vulnerabilidades psicossociais que trazem contribuições relevantes para a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo. Especificamente as práticas de educação emocional visam desenvolver estratégias para enfrentar eventos *stressantes* tais como aqueles que decorrem de situações de risco ou emergência em relação aos desastres ambientais. O desfecho desse processo pode comprometer a saúde mental das pessoas, principalmente no desenvolvimento de sintomas psicológicos e físicos do *stress* psicossocial. Neste sentido, a educação emocional também se pode mostrar relevante para a percepção da autoeficácia no desempenho diante das dificuldades e também das tarefas evolutivas, repercutindo sobre os interesses do desenvolvimento humano e comunitário.

Palavras-chave: educação emocional; intervenção psicossocial; saúde; qualidade de vida.

Introdução

O presente trabalho decorre de um projeto de investigação, intitulado «Intervenções psicossociais e práticas de educação não escolar», cujo objetivo geral é mapear, descrever e analisar práticas de educação não escolar implementadas junto de populações em situação de vulnerabilidade psicossocial. Trata-se de uma pesquisa institucional que tem vindo a ser desenvolvida desde 2018 pelo grupo de pesquisa Educação, Diversidade e Formação (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e ao Mestrado Académico em Psicologia da Universidade Feevale, Brasil. Amparando-se na Teoria Fundamentada nos dados (*Grounded Theory*), adotamos o design etnográfico como método de conduzir o trabalho no campo empírico e as técnicas etnográficas da observação participante e o diário de campo, combinadas com entrevistas semiestruturadas e análise documental como procedimentos de levantamento de dados.

O empreendimento investigativo tem como meta a construção de um marco teórico-conceitual sobre «práticas de educação não escolar», termo bastante presente no campo da pesquisa social e educacional brasileira, utilizado para demarcar a diferença em relação às práticas de educação escolar. Nesse sentido, no intuito de esclarecer e estabelecer claros contornos a essa definição, temo-nos deparado com termos como: educação financeira, educação para a democracia, educação para a diversidade, educação antirracista, educação para a saúde, educação emocional entre outras tantas expressões que designam práticas focadas em objetivos diversos que podem ocorrer (ou não) em espaços escolares, mas que não fazem parte de objetivos da educação escolar. Apesar da variedade de termos usados e de objetivos, a análise das estratégias de ação empregues autorizou-nos a defini-las como diferentes modalidades de práticas de educação não escolar¹. Assim, por educação emocional, definimos uma modalidade de práticas de educação não escolar voltada para populações expostas a situações de vulnerabilidade e risco social, visando desenvolver competências intra e interpessoais,

¹ Uma discussão detalhada sobre este tema consta em: Moura & Zucchetti (2006, 2009, 2010, 2014, 2019); Zucchetti & Moura (2007, 2010, 2017); Moura, Zucchetti, Menezes (2014); Moura, Zucchetti, Lacerda (2019); Zucchetti, Moura e Lacerda (2019); Zucchetti, Moura, Lemes (2020).

habilitando para lidar criativamente com os conflitos e aumentando a autoconfiança e o equilíbrio emocional dos indivíduos envolvidos.

Neste texto apresentamos um relato de experiência desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa acima mencionado, que tomou a educação emocional como estratégia de intervenção em contextos de vulnerabilidade e risco psicossociais.

Intervenções psicossociais em contextos de vulnerabilidades

Ainda que não haja consenso, considera-se que as práticas de intervenção psicossocial ganharam visibilidade a partir da segunda metade do século XX. De acordo com Max Pagès (1976) o termo intervenção designa uma ação proposital e intencional de mudança sobre uma realidade sobre a qual se lança um olhar investigativo. Trata-se uma metodologia que, ao mesmo tempo, busca produzir conhecimento científico e também promove a transformação concreta da realidade investigada.

Herdeira do conceito de pesquisa ativa e do termo «dinâmica de grupo», introduzidos por Kurt Lewin (1965, 1978), as práticas de intervenção psicossocial revolucionaram o campo científico da época, ao ressaltar a importância de se pesquisar sobre as situações concretas da vida psicossocial, abandonando os laboratórios (Pagès, 1976). A partir da década de 1940, observou-se a ampliação de práticas de intervenção psicossocial impulsionadas pelas contribuições de Jacob Levy Moreno (1983), fundador do psicodrama e da sociometria; de Wilfred Bion (1975) com sua teoria dos pressupostos básicos, assim como com Carl Rogers (1977, 2004), que introduziu o conceito de não diretividade, ressaltando a capacidade do indivíduo de perceber os seus problemas e de ser parte integrante na busca de soluções.

Como área de estudo, as práticas de intervenção psicossocial surgiram no Brasil a partir da década de 1980, na interface da Psicologia Clínica com a Psicologia Social, especialmente, influenciada pela proposta dos grupos operativos de Henrique Pichon-Rivière (1988), a qual passou a ser incorporada nas intervenções psicossociais. Importa ainda mencionar as contribuições dos autores da Psicologia Socioinstitucional, tais como Georges Lapassade

(1977), José Bleger (1984) e Gregório Baremlitt (1994), sobre a importância da análise das instituições e organizações quando se pretende investigar e transformar as realidades sociais concretas. Ademais, no âmbito da Psicologia latino-americana, as práticas de intervenção psicossocial incorporaram os princípios educativos de Paulo Freire (1967, 1968) bem como sofreram fortes influências dos trabalhos pioneiros de transformação comunitária de Inácio Martin-Baró (1998).

Nesse sentido, as práticas de intervenção psicossocial configuram uma vertente da Psicologia Social latino-americana cujo campo «é o dos grupos, das organizações e das comunidades, considerados como conjuntos concretos que mediam a vida pessoal dos indivíduos e são por ele criados, geridos e transformados» (Machado *et al.*, 1994, p. 7).

Com efeito, as históricas desigualdades socioeconómicas que caracterizam a realidade latino-americana favoreceram o desenvolvimento de práticas de intervenção psicossocial em diferentes contextos, que, ao mesmo tempo que procuram produzir conhecimento científico, também visam transformar as especificidades sociais, culturais e económicas que determinam diferenças nas crises sociais e humanitárias enfrentadas em cada país. Porém, a despeito de tanta diversidade, as práticas de intervenção psicossocial coincidem na compreensão de que homens, mulheres e crianças, se constituem a partir da sua realidade social e, qualquer possibilidade de intervenção na vida de cada um/a passa pela transformação «das relações sociais historicamente construídas» (Guzzo *et al.*, 2013, p. 72).

Desse modo, as especificidades da realidade socioeconómica brasileira inspiraram uma ampla e profícua produção teórica que vem norteando um diversificado conjunto de ações que se convencionaram chamar «intervenções psicossociais». De acordo com Neiva (2010), trata-se de uma área específica da Psicologia que se tem vindo a desenvolver a partir de demandas concretas que impõem a necessidade de buscar um «suporte teórico e metodológico».

Nesse sentido, Baima & Guzzo (2020) asseveram que no Brasil as práticas de intervenção psicossocial em comunidades se disseminaram como resultado «da sistematização de um conjunto de iniciativas interligadas aos processos político-sociais brasileiros, expressando a central preocupação em oferecer contribuições à mudança social». Por este motivo, aplicam técnicas

participativas de mobilização comunitária posto que concebem «a realidade social como fonte de desenvolvimento humano» (Guzzo *et al.*, 2013, p. 71).

Nessa perspectiva, desenvolvimento humano não se dissocia de desenvolvimento comunitário, sendo que a ideia de desenvolvimento comunitário não se restringe ao económico, mas refere-se à «integração entre desenvolvimento político, económico e psicológico, que [induz] o desenvolvimento do sujeito da comunidade» (Baima & Guzzo, 2020, p. 1015).

De acordo com Sarriera *et al.* (2000, p. 32), o principal objetivo de uma intervenção psicossocial é «possibilitar melhores condições humanas e de qualidade de vida», sendo que, para tanto, a sua ação deve abranger diferentes áreas tais como: saúde mental, política, economia, educação etc. Nesse sentido, as práticas de intervenção psicossocial são concebidas como estratégias de promoção de desenvolvimento humano, através do uso de ferramentas que estimulam os sujeitos a «apropriarem-se do seu próprio desenvolvimento psíquico e, assim, progredirem no seu processo de emancipação» (Guzzo *et al.*, 2013, p. 72).

Na tradição latino-americana, o desenvolvimento humano contempla a emancipação dos indivíduos cujo alcance se obtém mediante ações efetuadas a partir do conhecimento «psicológico» construído *com* e não *para* os indivíduos e grupos. Nas palavras dos referidos autores:

... nas intervenções psicossociais, [...] as ações [...] não são oferecidas de fora para dentro como soluções remediativas para os sujeitos e seus grupos sociais. Ao contrário, elas só existem na relação entre o profissional psicólogo e as pessoas que constituem o seu campo de intervenção. Elas veiculam ideias e procedimentos metodológicos distintos e só existem ao longo do processo de relação com os sujeitos. (Guzzo *et al.*, 2013, p. 73)

Evidentemente, nessa relação é preciso considerar a complexidade da experiência dos riscos impostos às populações que vivem em territórios de vulnerabilidade social (Castro & Costa, 2021). Numa rede complexa de significados, sentimentos e emoções que se constituem na dinâmica inclusão/exclusão, a construção de laços de amizade, a cumplicidade e a solidariedade destacam-se como afetos importantes que neutralizam o processo que vulnerabiliza os indivíduos de um determinado território.

Sob esta perspetiva, a vulnerabilidade não significa uma falta, uma impossibilidade ou uma fragilidade individual, mas sim uma condição inerente à experiência daqueles que vivem em territórios de vulnerabilidade social. Trata-se de um processo no qual as condições e circunstâncias de exposição a riscos de diferentes naturezas, sejam eles económicos, culturais, sociais ou ambientais, desafiam os indivíduos para os enfrentarem. Atrelada à vida em sociedade e às suas dinâmicas inerentes, a vulnerabilidade dos indivíduos aponta para um estado de privação do bem-estar subjetivo, individual e coletivo que podem ser minimizados ou revertidos.

Práticas de educação não escolar e gestão emocional da vulnerabilidade e do risco

A experiência em tela emergiu do trabalho de acompanhamento que, a partir de março de 2018, a equipa de pesquisa passou a realizar junto da equipa técnica de um projeto institucional de extensão universitária, intitulado «aTUAção em Desastres Naturais», cujo objetivo era implementar ações de educação ambiental para prevenção de danos, riscos e desastres ambientais em áreas urbanas com vulnerabilidade socioambiental. Por adotar e empregar estratégias de ação que se caracterizavam como «práticas de educação não escolar», o referido projeto de extensão foi tomado como campo empírico de nosso projeto de pesquisa.

Desse modo, ao longo de 2018, visando analisar as práticas de educação ambiental (compreendidas como práticas de educação não escolar), através da técnica da observação participante, acompanhamos todas as ações implementadas pela equipa extensionista numa comunidade urbana que, em 2014, enfrentou um deslizamento de encosta que acarretou grandes danos materiais e também provocou o óbito de três crianças da mesma família. As práticas de educação (não escolar) ambiental implementadas no âmbito do projeto extensionista procuravam oferecer formação sobre diversas temáticas interrelacionadas, tais como: as características ambientais que aumentam as possibilidades de desastres naturais; as mudanças climáticas; a importância das áreas protegidas; o papel do tratamento de resíduos sólidos para minimizar os efeitos negativos dos desastres naturais; a identificação de riscos de desastres através do reconhecimento da ocupação urbana, etc.

A utilização de uma metodologia de base epistemológica sistémico-construtivista em ambos os projetos garantiu que, ao longo de 2018, ambas as equipas (de extensão e de pesquisa), avaliassem o andamento do trabalho e replaneassem a sua continuidade através da realização de reuniões mensais. Desse modo, além de questões práticas, as reuniões mensais permitiam o desenvolvimento de estudos e debates sobre as áreas de atuação, através das quais ambas as equipas trocavam conhecimentos e, quando necessário, integravam suas ações. Foi assim que, no fim de 2018, a partir da análise dos registos da observação de campo produzidos no âmbito do projeto de pesquisa, constatou-se o impacto emocional da vulnerabilidade e do risco de desastre ambiental sobre aquela comunidade, manifestado através de um intenso sofrimento². A proposta de realização de grupos psicoeducativos foi formulada pelo grupo de pesquisa, com o intuito de contribuir com o projeto de extensão e como uma resposta de atendimento às demandas de sofrimento socioemocional identificadas.

Assim, no ano de 2019, além da observação e acompanhamento quinzenal de todas as atividades que eram realizadas no âmbito do projeto de extensão, a equipa de pesquisa associou-se ao trabalho de extensão, planeando e desenvolvendo duas oficinas, visando trabalhar o impacto emocional das situações de risco de desastres e emergências ambientais. As duas oficinas foram incorporadas no planeamento original do projeto de extensão, que previa criar dois grupos de multiplicadores (GM), constituídos por professores, alunos e moradores do bairro, com o objetivo geral de capacitar os seus integrantes para enfrentarem situações de risco ou emergência em relação aos desastres ambientais.

Nesse contexto, contando com auxílio dos saberes da comunidade, foram desenvolvidas, ao longo de 2019, oficinas quinzenais, que abordavam os desastres naturais, a importância da identificação de riscos e desastres, estratégias de monitorização das áreas de risco, etc. O trabalho desenvolvido

² Por diversas ocasiões em que estivemos em contacto direto com a população, notávamos que muitos moradores/as se mostravam resignados/as, desesperançados/as em relação ao contexto de vulnerabilidade e riscos ao qual estavam expostos. Nas observações que realizávamos no campo, era comum ouvirmos comentários tais como: «Não tenho para onde ir» [Moradora 5]; «A minha casa não vai cair, é forte» [Morador 8]; «Vivo aqui há 15 anos, nunca HOUVE problema antes» [Moradora 3].

junto dos grupos multiplicadores (GM) totalizou oito oficinas, duas delas desenvolvidas pela equipa de pesquisa, com o intuito de proporcionar um espaço de troca de experiências, de informações e de elaboração das angústias e questões «traumáticas» decorrentes dos impactos emocionais do risco de desastres e discutir estratégias para enfrentar as emoções despertadas pela exposição a fatores *stressantes*.

De acordo com Afonso (2006) os grupos de psicoeducação têm como objetivo conhecer as crenças, ideias e sentimentos dos seus participantes, visando a reflexão das experiências e a mudança da realidade, através de aspectos educativos e da estimulação de novas aprendizagens e da comunicação no grupo. Seguindo este objetivo, observando o intervalo de duas semanas, foram realizadas duas oficinas com duração média de três horas cada uma.

O roteiro preparado para o primeiro encontro teve como objetivo apresentar a equipa, esclarecer o carácter psicoeducativo do grupo, explicar os objetivos e propor o contrato de sigilo e autonomia do grupo. Em seguida, foi realizada uma dinâmica de apresentação dos membros do grupo, que consistiu na formação de pares que se apresentaram um para o outro para posteriormente cada um apresentar, ao grupo todo, a pessoa com quem conversou. Após as apresentações e esclarecimentos, foi colocada a proposta de duas atividades práticas (Atividade 1: «Ligue as expressões às emoções correspondentes» e Atividade 2: «Caça-palavras das emoções») para a primeira oficina e, para a segunda oficina, mais duas atividades práticas (Atividade 3: «Desenhe as expressões» e Atividade 4: «Completar com Expressões»), totalizando quatro atividades voltadas para o reconhecimento e confronto de emoções diretamente vinculadas às situações de vulnerabilidade e riscos.

No entanto, ressalta-se que diante da realidade e singularidade de cada participante, em ambas as oficinas ocorreram modificações e adequações ao que foi previamente planeado e «negociado» com o grupo. A primeira oficina contou com a presença de nove participantes, sendo sete alunos, uma professora e uma líder comunitária, além da equipa de pesquisa. Devido à quantidade de pessoas presentes, a dinâmica de apresentação possibilitou a todos os participantes espaço de fala e de troca de experiências. A segunda oficina contou com a presença de doze participantes, sendo os sete alunos que estavam presentes na oficina anterior, três professoras, e duas integrantes da comunidade.

No final foi realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas nos dois encontros, sendo destacadas as seguintes falas: «se não existe apoio a gente fica sem rumo» (Participante 7), «a gente precisa de ajuda e orientação também para enfrentar o medo» (Participante 5), «não muda a minha vida, mas ajuda bastante» (Participante 9), «foi muito bom» (Participante 1), «se for preciso a gente sabe como fazer» (Participante 4), «este trabalho tem que continuar» (Participante 11). Com o encerramento das oficinas, as equipes de pesquisa e extensão reuniram-se para apresentar os resultados da intervenção realizada e fazer uma avaliação, tendo em vista a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento de oficinas de psicoeducação.

Conclusão: saúde e qualidade de vida como construção coletiva

Segundo definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), a condição de saúde não se resume à ausência de doença ou enfermidade, mas constitui um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Através das dinâmicas aplicadas nos grupos psicoeducativos pudemos constatar o quão difícil é atender esta condição para os indivíduos que ocupam um lugar de exclusão e que vivem um processo de ruptura com um tecido social que lhe é hostil e que afeta substancialmente as suas configurações subjetivas individuais.

Contudo, a riqueza das trocas de experiências entre os membros, viabilizada pelas discussões, também possibilitou a construção de estratégias positivas não apenas para a elaboração de sentidos subjetivos na convivência diária com os riscos, como permitiu o direcionamento compartilhado de atividades de gestão de situações conflituosas presentes nos diferentes espaços sociais (Gonçalves, 2010).

A partir de nossa imersão no campo da pesquisa e, principalmente, pela vivência nas oficinas de psicoeducação, cumprimos um percurso reflexivo que nos permitiu apreender os processos de adoecimento dos sujeitos, sobretudo o adoecimento psíquico, implicado na dinâmica da vulnerabilidade social. No final dos trabalhos nas oficinas, percebemos a relevância do processo psicoeducativo para os sujeitos que experimentam as mais diferentes formas de humilhação social, fenômeno que é, ao mesmo tempo, psicológico e social (Gonçalves, 2010).

Com efeito, o processo psicoeducativo constitui uma oportunidade para questionar o processo de adoecimento que resulta da exclusão a que estão coletivamente expostos. A exclusão deixa marcas no corpo e na alma a partir da materialidade que a desigualdade produz na subjetividade daqueles que vivem a experiência do risco e da vulnerabilidade. O trabalho desenvolvido nas oficinas de psicoeducação evidenciou a importância da discussão das experiências em comum e dos conhecimentos adquiridos. Acreditamos que adoecer psiquicamente não é um processo que está localizado apenas no sujeito e, portanto, nas suas características individuais, como aspectos biológicos, emocionais, psicológicos, entre outros (Sawaia, 2003). Entendemos que a experiência daqueles que vivem sob condições de extrema privação, expostos a riscos num território de alta vulnerabilidade social, implica um processo de adoecimento que, embora vivido de forma singular, se consubstancia na dimensão social da desigualdade. Por se tratar de um fenómeno complexo, a sua superação passa, necessariamente, pela perspectiva coletiva, enfatizando a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento (Sawaia, 2010).

Referências

- Afonso, M. L. M. (Org.). (2006). *Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baima, L. S.; R. L. S., Guzzo (2020). *Psicologia comunitária e participação: apontamentos históricos e considerações sobre o modelo do desenvolvimento comunitário*. Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia. Rio de Janeiro, vol. 20, n.º 3, (pp. 993-1013).
- Baremblytt, G. (1994). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. E. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari.
- Bleger, J. (1984). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Castro, G. J. M. de. & Costa, M. L. (2021). A Vulnerabilidade como Condição da Vida Comum. *Revista Polis e Psique, Número especial: Corpos, Cidades, Hospitalidades*, (pp. 46-66).
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Guzzo, R. S.L.; Janiake, E.; Silva Neto, W. M. de F.; Marçal, C. R. de M. (2013). *O Psicólogo e a Questão Social. Desafios e obstáculos para a prática profissional*. In: Bernardo, M. H.; Guzzo, R. S. L.; Souza, V. L. T. de. *Psicologia Social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa*. Campinas/SP: Editora Alinea (pp. 69-89).
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira.
- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Machado, M. N. M., Castro, E. M., Araújo, J. N. G. & Roedel, S. (Orgs.). (1994). *Psicossociologia. Análise social e intervenção*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martín-Baró, I. (1998). *Retos y perspectivas de la psicología latinoamericana*. In A. Blanco (Ed.), *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Moreno, J.L. (1983). *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus.
- Neiva, K. M. C. e cols. (2010). *Intervenção Psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo: Vetor.
- Pagès, M. (1976). *A vida afetiva dos grupos*. Petrópolis: Vozes/Edusp.
- Pichon-Rivière, H. (1988). *O processo grupal*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa*, 4. ed., Moraes Editores, Lisboa.
- Rogers, C. (2004). *Terapia Centrada no Cliente*, trad., Lisboa, Moraes Editores.
- Sarriera, J. C. et al. (2000). *Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas*. In: Sarriera, J. C. (coord.). *Psicologia Comunitária: estudos atuais*. Porto Alegre: Sulina, (pp. 25-44)
- Sawaia, B. B. (2003). *O sentido ético-político da saúde na era do triunfo da tecnobiologia e do relativismo. Parte II — Cultura e Subjetividade: os sentidos da saúde*. In P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia & M. H. A. Gomes. *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz (pp. 83-94).
- Sawaia, B. B. (2010). *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. In B. B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, (pp. 99-119).

VER É SABER, SENTIR É CONHECER — UM OLHAR SOBRE ANSIEDADE, MEDO E A DOR

Maria João Sousa Santos

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, CIEC

Resumo: O texto que se apresenta centra-se numa reflexão sobre a interface dos conceitos de medo, ansiedade e dor e do seu impacto no corpo, tendo por referência a perspetiva de Sigmund Freud (1895), Coimbra de Matos (2011 e 2019), Jaime Milheiro (2020) e António Damásio (2020). Em termos metodológicos será realizada uma revisão da literatura, tendo por referência os autores supraidentificados, as suas últimas publicações e o que referem sobre o conceito de medo, ansiedade, dor, sentimento e emoção. A partir da leitura do livro: *Relação de qualidade* (Matos, 2011) e *Laço de Seda* (Matos, 2019), refletir-se-á sobre a importância da relação para o desenvolvimento e a ideia da relação mente-corpo; Em *Ensaio sobre os Humanos* (Milheiro, 2020) dar-se-á destaque à ideia de corporização e de identidade da dor; Em *Sentir & saber — A caminho da consciência* (Damásio, 2020), aborda-se o conceito do corpo como um elemento que contribui para a união com o sistema nervoso e a ideia de que cabe ao sistema nervoso, pela sua inteligência biológica, organizar a informação que recebe sobre o corpo a que pertence, criando, no processo de organização dessa informação, um Eu.

Da reflexão apresentada, importa dar destaque à relação corpo-mente que se molda na exata medida do sentir das experiências.

Palavras-chave: emoção; sentimentos; ansiedade; medo; dor.

Introdução

A revisão da literatura que se apresenta centra-se nos conceitos de ansiedade, medo e dor e no modo como estes se articulam para a construção do sentir, e deste se cria conhecimento que acontece num determinado corpo. Vamos usar por referência as perspetivas de Sigmund Freud (1895), Coimbra de Matos (2011 e 2019), Jaime Milheiro (2020) e António Damásio (2020).

Tendo por referência a consideração da mente e corpo como entidades que se articulam em direção ao conhecimento, Coimbra de Matos (2011) escreve que Freud constrói uma psicologia derivada da biologia: a mente seria uma extensão-função do corpo, reforçando a ideia de que o que pensamos e sentimos é uma extensão do nosso corpo e é vivido por ele.

Em 2019, Melo escreve:

O que me motiva não são as correlações químicas e neurais de cada sentimento específico, uma questão importante que a neurobiologia tem vindo a abordar com algum êxito. O meu objetivo é diferente. Pretendo compreender a disposição biológica que nos permite experienciar, na mente, um processo que decorre claramente no reino físico do corpo. (p. 158)

Ainda acerca desta ideia, António Damásio (2020) observa que:

aquilo que o sistema nervoso traz à união com o corpo é a possibilidade de tornar explícito o conhecimento através da criação de estruturas espaciais — ou seja, de imagens — e também da memorização do conhecimento representado nas imagens, assim abrindo caminho ao tipo de manipulação de imagens que permite a reflexão, o planeamento e o raciocínio, que permitem, em última análise, a geração de símbolos e a criação de novas relações, artefactos e ideias. (pp. 44-45)

Deste modo, fica claro que o corpo contribui para esta união com o sistema nervoso que dele faz parte, mas que pela sua inteligência biológica organiza a informação que recebe sobre o corpo a que pertence, criando, no processo de organização dessa informação, um Eu. Nesta perspetiva, o saber é construído a partir do ser e do sentir e estes a partir da informação

que o cérebro recebe sobre o corpo a que pertence, existindo uma ideia de continuidade. O saber é construído e alimentado pelo sistema sensorial — visão, audição, sensações corporais, paladar e olfato — com a ajuda da memória. Os mapas e as imagens criados com base na informação sensorial tornam-se o elemento mais abundante e diversificado da mente, a par dos sentimentos. Quando a mente ganha consciência de todo este processo, o conhecimento pode ser-nos revelado e, finalmente, *experienciado* — «Ver é a consequência do funcionamento coordenado de três tipos de processos que têm a ver com o ser, com o sentir e com o saber» (Damásio, 2020, p. 56).

É desta perspetiva do *experienciado*, ou seja, da forma como criamos o que sentimos, que colocaremos a nossa reflexão sobre o medo, a ansiedade e a dor. Em 2020, Jaime Milheiro observou que «aquilo que melhor caracteriza os seres humanos são duas íntimas inquietações, a trabalhar em simultâneo: o medo do desconhecido e o medo de estar só» (p. 21).

Assim, apresentamos o primeiro capítulo, com a designação «sobre a ansiedade», o segundo «sobre o medo», um terceiro «sobre a dor» e o último, que reflete a ideia de que o sentir se desenvolve a partir do *experienciado* em si mesmo uma forma de conhecimento.

1. Sobre a ansiedade

A ansiedade tem uma inegável relação com a expectativa: é ansiedade por algo. Tem uma qualidade de indefinição e falta de objeto. Normalmente, empregamos a palavra medo em detrimento de ansiedade se esse estado emocional tiver encontrado um objeto. Assim, existem duas reações ao perigo real: uma reação afetiva, que se objetiva num estado de ansiedade, e uma reação protetora associada a um sentimento de medo, mas a um medo funcional. Estas duas reações são significadas de forma diferente, logo sentidas como coisas distintas.

Freud (1895) refere, desde o início da sua pesquisa, a estreita relação entre a ansiedade resultante de uma situação de perigo externa e a uma situação de um perigo resultante de um instinto, logo interna. No seu primeiro artigo sobre neurose de angústia (1895), escreve que a *psique* é dominada pelo afeto da ansiedade se o sujeito sentir que é incapaz de lidar por meio

de uma reação apropriada, a um perigo que se a próxima de fora. Nas neuroses, o funcionamento mental é dominado pela ansiedade se a pessoa se considerar incapaz de diminuir uma excitação que tenha surgido de dentro. Assim, para Freud, a ansiedade normal e a neurose têm uma forte relação entre si, sendo a primeira uma reação a uma excitação exógena e a segunda uma reação endógena análoga.

Nesta perspetiva, parece legítimo perguntar: Como se constrói o estado de ansiedade?

Segundo Freud (1894 e 1895), o determinante fundamental da ansiedade automática é a ocorrência de uma situação traumática, sendo a sua essência uma experiência de desamparo por parte do ego face a um acumular de excitação, quer de origem externa quer interna, com o qual não se pode lidar.

Assim, a ansiedade funciona como um sinal, é uma resposta do *ego* à ameaça da ocorrência de uma situação traumática. Essa ameaça é experienciada pelo indivíduo como uma situação de perigo ao qual associa um sentimento de desamparo, de separação ou perda de um objeto amado. Uma perda ou separação que poderá conduzir a um acumular de desejos insatisfatórios e, dessa forma, a uma situação de desamparo. Segundo Freud, este sentimento de desamparo tem uma longa história prévia. Resulta de um conjunto de experiências sentidas pelo Eu como impossíveis de terem solução, sendo vividas pelo corpo como estado de ansiedade e não de medo (medo perspetivado como uma antecipação de uma situação de perigo para a qual o sujeito tem solução).

2. Sobre o medo

A ideia de que os sentimentos têm uma longa história prévia encaixa, também, na perspetiva de António Damásio (2020) quando refere que os sentimentos não se limitam a captar o instante de objetos ou acontecimentos externos, mas fabricam a totalidade, partindo do que se encontra nos bastidores, ou seja, os sentimentos recolhem as suas mensagens no interior do organismo não se limitando ao que os rodeia. Neste sentido, o medo enquanto emoção é uma ação involuntária interna e externa, provocada por um estímulo externo, real ou recordado (quando recordamos acontecimentos

também produzimos emoções) e, enquanto sentimento, é uma experiência mental que acompanha o estado da homeostasia do organismo, provocado pelas emoções (sentimentos emocionais). Assim,

as narrativas que criamos, os personagens e os acontecimentos dessas narrativas, as considerações 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. (Damásio, 2020, p. 230)

Consequentemente, as emoções estão dependentes da experiência do organismo e este depende dos estados de vida vividos. Nesta ordem de ideias, importa pensar as nossas experiências de medo como pertencentes a experiências de um ser, de um tipo específico de organismo, num estado específico.

De modo semelhante, devemos pensar no afeto como o universo das nossas ideias traduzidas em sentimentos e, especificamente em relação ao medo, Jaime Milheiro exemplifica, dando conta que: «Aquilo que melhor caracteriza os seres humanos são duas íntimas inquietações, a trabalhar em simultâneo: o medo do desconhecido e o medo de estar só» (Milheiro, 2020, p. 21), que traduz a ideia de que precisamos dos outros para vencer o medo e precisamos da ideia de esperança para ver o futuro. Deste modo, o medo enquanto emoção inibitória

é necessário, mas é preciso ultrapassar o medo. Todos nós, perante uma situação nova, temos uma dupla reação, por um lado medo, isto é algo que eu desconheço, pode ser perigoso. Por outro lado, isto é novo pode trazer coisas bestiais. Se somos mais saudáveis, predomina o entusiasmo, vamos à conquista. Se somos mais doentes predomina o medo, retraímos-nos. Varia de pessoa para pessoa e consoante o contexto de vida. Se a criança tem pais compreensivos diminui o medo e pode lançar-se na aventura. (Matos, 2019, p. 21)

Ainda acerca do medo, este autor acrescenta que «O medo gera violência, assim como o acolhimento desperta o amor (...); é um dado da etologia, da psicologia do desenvolvimento e da sociologia, que a neurociência con-

firma» (Matos, 2011, p. 47). Então, o medo é uma emoção que pode ter um sentir construtivo que torna o indivíduo saudável ou um sentir inibitório, paralisante. Esta dupla significação, seguindo a linha de pensamento de Coimbra de Matos (2019), depende da qualidade da relação que se estabelece entre educando e educador:

tudo está, permanentemente, em relação; como o comprova a física quântica e o concebe a teoria dos sistemas da epistemologia moderna. O paradigma atual, na física como na psicologia, não é o dos corpos ou entidades, mas o das relações. A matéria existe em relação com outras matérias. (Matos, 2011, p. 67)

Esta ideia permite perceber que é mais importante para a construção do Eu, a significação do acontecimento do que o seu conteúdo. No contexto deste artigo, esta ideia torna-se importante para compreender a dor.

3. Sobre a dor

A dor é a reação real à perda do objeto, enquanto a ansiedade é a reação ao perigo que essa perda acarreta. Sabe-se que quando os órgãos internos nos transmitem dor recebemos representações espaciais de partes do corpo que, de maneira comum, não são absolutamente representadas em ideação consciente. Então, a doença produz desconforto e dor, e a saúde gera prazer.

Ainda sobre a dor, Jaime Milheiro (2020) afirma «há uma imensidão na dor, no castigo, no sofrimento, no desconhecimento, na solidão» (p. 149), acrescentando que é difícil definir a dor e, mais ainda, conseguir aceitá-la, pelo que, de uma forma automática, arranjamos compensações para esse sentir. Para este autor, saúde e doença são sentimentos dimensionados pelo sujeito, o que subentende a ideia de que a dor é algo pessoal e intransmissível. Assim, a dor conterà uma subjetividade, uma necessidade, como se dela nunca nos pudéssemos isentar:

uma corporização (encarnação) da qual haverá sinais associado a depressividades sufocadas. Se tal corporização (conceito muito diferente de «incorporação»,

«interiorização», «introjecção», que se reportam ao corpo imaginário) não se cumprir na fluência desejada, os desajustes transformam-se nas doenças subliminarmente equacionadas. (Milheiro, 2020, p. 43)

Deste modo, o autor acrescenta que

sabendo-se que milhões de sofrimentos em todos os corpos existem e só alguns adoecem (...) a doença não deflagra sozinha. Não há doenças «sem razão». Todas transportam benefícios primários e secundários, de forma tão clara que as tornam conscientemente desejadas (...). Curar será curar a consequência, não a causa, embora a cura, pela mobilização que proporciona (consciencialização, medo, mudança de vida, reabilitação de afetos) possa despertar evitamentos e recidivas. (Milheiro, 2020, pp. 43-44).

Ainda sobre esta questão da dor, como uma atividade subjetiva, importa citar Coimbra de Matos (2019), quando refere que «na doença como na saúde, existem sempre, se bem que em proporções diferente, fatores biogénicos (de origem biológica), sociogénicos (origem social), e idiogénicos (origem na espontaneidade e intencionalidade do próprio indivíduo)» (p. 216). Assim, as situações psicológicas e socioculturais também atuam sobre a homeostasia, provocando dor ou prazer, mal-estar ou bem-estar. Deste modo, «a dor da vergonha social é comparável à de um cancro terminal, a traição pode ser tão dolorosa como uma ferida aberta, e os prazeres resultantes da admiração social, quer queiramos quer não, podem revelar-se orgásticos» (Damásio, 2020, p. 156).

A ideia de relação entre as funções orgânicas e psíquicas tem muitos séculos de discussão. Na *Arquimatologia* de Filipe Montalto (1614), reconhece-se a

especificidade do psiquismo, estabelecendo uma casualidade recíproca entre função orgânica e psíquicas (...): estas duas paixões [tristeza e medo] são, de facto, não só causa, mas também filha do humor negro. Daí que haja razão para se repetirem em círculos: o temor triste dá à luz a melancolia, esta, por seu lado, o temor triste. (Dias, p. 227)

Tal correlação efetua-se, principalmente, através da interdependência entre a mente (*mens*) e o cérebro, mas também entre o coração e o ânimo (*animus*), cabendo aos espíritos (*spiritus*) a função de mediadores. Neste tratado de Montalto, fica a ideia galénica de que existe uma relação de reciprocidade entre a ideia de que «os costumes da alma seguem os temperamentos do corpo» (Dias, 2017, p. 13), no entanto, numa visão aristotélica existe uma inversão da relação, devido à superioridade da alma sobre o corpo «tal corpo foi feito por causa de tal alma e não o contrário» (Dias, 2017, p. 13). Apesar desta dicotomia contextualizada, fica claro que a dor está associada a um sentir e esse sentir significa o experienciado, dando-lhe um conhecimento que pertence a um Eu.

4. Ver é saber, sentir é conhecer

Este capítulo procura aglutinar as ideias apresentadas sobre ansiedade, medo e dor, tentando explicitar como cada pessoa significa as suas experiências, como as sente e, conseqüentemente, como as conhece.

O que importa é que são os sentimentos que são reais; quer dizer, o mais importante, o mais real, que marca, o que fica na mente (memória) — *o marcador psíquico* — é o sentimento, a experiência subjetiva (psíquica) e não o facto, o acontecimento. A realidade psíquica, a que importa, a significativa é o que se sentiu, não o que aconteceu. A causa é sentimental, vem da mente (...). A causa é psíquica, mas atinge o corpo, o sentimento fica gravado, impresso no soma — cérebro e todo o corpo, na profundidade das células. Fica a inferioridade e a sua derivada, a vergonha (...). (Matos, 2019, p. 178)

Deste modo, a realidade que faz parte do imaginário da pessoa é a realidade significada, ou seja, os sentimentos que se atribuem ao experimentado, isto é, como se «os sentimentos incentivassem a mente a reagir em conformidade com as informações que fornecem» (Damásio, 2020, p. 142). Nesta ordem de ideias,

Os sentimentos propriamente ditos dão-nos imagens identificáveis dos objetos que compõem o nosso interior. No caso da dor localizada, por exemplo, as imagens tornam-se bem claras. Mas sem dúvida, sejam eles vagos ou concretos, os sentimentos são sempre «informativos», transportam em si mesmos conhecimentos importantes e introduzem esses conhecimentos no fluxo mental. (Damásio, 2020, p. 107)

Assim, os sentimentos devem a sua existência ao facto de o sistema nervoso estar em contacto direto com o nosso interior e vice-versa. O sistema nervoso toca, literalmente, no interior do organismo e é tocado por esse organismo. Assim, «o que sentimos corresponde a estados do nosso interior» (Damásio, 2020, p. 108), ou seja, o que sentimos depende de como o nosso organismo se encontra em cada momento. Deste modo,

O corpo contribui para esta união com o sistema nervoso com a sua inteligência biológica oculta, a competência implícita que rege a vida cumprindo as exigências homeostáticas e que acaba por se manifestar na forma de sentimento. O facto de, em grande medida, o sentimento só existir graças ao sistema nervoso não altera esta realidade fundamental. Aquilo que o sistema nervoso traz à união com o corpo é a possibilidade de tornar explícito o conhecimento através da criação de estruturas espaciais — ou seja, de imagens — e também da memorização do conhecimento representado nas imagens, assim abrindo caminho ao tipo de manipulação de imagens que permite a reflexão, o planeamento e o raciocínio, que permitem, em última análise, a geração de símbolos e a criação de novas relações, artefactos e ideias. (Damásio, 2020, pp. 44-45).

Assim, é importante perceber que «Podemos, como é óbvio, empregar palavras para descrever a experiência do sentimento, mas não precisamos da mediação das palavras para o sentir» (Damásio, 2020, p. 110). Esta ideia de que as imagens mentais estão significadas permite-nos questionar, então, como criamos o que sentimos.

Os sentimentos são criados por uma fisiologia única e complexa diferente daquela que o organismo emprega para a visão ou para a audição. Os sentimentos correspondem, com frequência, a uma gama de possibilidades, ou seja, os sentimentos não se limitam a captar meros instantâneos de

objetos ou acontecimentos externos, eles gravam o espetáculo na totalidade. Neste contexto, os sentimentos são percepções interativas, recolhem as suas mensagens no interior do organismo e mesmo em objetos colocados nesse interior. Os sentimentos representam ações que acontecem no nosso interior, bem como as suas consequências (Damásio, 2020). Neste sentido,

os sentimentos contribuem para a criação de um «eu». Este «eu» («*self*», no original) não deve ser pensado como um órgão, ou como uma coisa. É, isso sim, um «processo», uma estratégia biológica para recrutar e organizar a informação que o cérebro recebe sobre o corpo a que pertence. Este «eu» está ancorado na «moldura do corpo», constituída pela estrutura muscular e esquelética, e é refinada pela perspetiva orientadora fornecida pelos diversos canais sensoriais. Assim, o ser e o sentir tornam-se estruturados e operacionais, ficam prontos a sustentar o terceiro elemento, o saber. (Damásio, 2020, p. 55)

Nesta perspetiva, o saber é construído a partir do ser e do sentir e estes a partir da informação que o cérebro recebe sobre o corpo a que pertence. Existe uma ideia de continuidade. O saber é construído e alimentado pelo sistema sensorial — visão, audição, sensações corporais, paladar e olfato — com a ajuda da memória.

Os mapas e as imagens criados com base na informação sensorial tornam-se o elemento mais abundante e diversificado da mente, a par dos sentimentos. Quando a mente ganha consciência de todo este processo, o conhecimento pode ser-nos revelado e, finalmente, *experienciado*. Então, partimos da informação que nos chega do sistema sensorial e dos órgãos internos e quando tomamos consciência dessa informação, ela torna-se conhecimento e quando lhe damos um significado, experienciamos. É nesta ordem de ideias que

as experiências começam a ser gravadas na memória, os organismos conscientes tornam-se capazes de manter uma história mais ou menos completa da sua vida, uma história das suas interações com os outros e da sua interação com o ambiente, ou seja, uma história de cada vida individual no interior de cada organismo individual. (Damásio, 2020, p. 67)

Esta ideia permite-nos pensar que a dor não é física ou psíquica, é a dor, é o medo e o que sabemos sobre estes conceitos, que se traduzem em estados do corpo, está dependente da forma como sentimos o que experimentamos.

Síntese

Em jeito de síntese, reiteramos a ideia de Coimbra de Matos de que

o que importa é que são os sentimentos que são reais; quer dizer, o mais importante, o mais real, que marca, o que fica na mente (memória) — *o marcador psíquico* — é o sentimento, a experiência subjetiva (psíquica) e não o facto, o acontecimento. A realidade psíquica, a que importa, a significativa é o que se sentiu, não o que aconteceu. A causa é sentimental, vem da mente (...). A causa é psíquica, mas atinge o corpo, o sentimento fica gravado, impresso no soma — cérebro e todo o corpo, na profundidade das células. Fica a inferioridade e a sua derivada, a vergonha (...). (Matos, 2019, p. 178)

Assim, a ansiedade, a dor e o medo, depois de significados pelos sentimentos, ficam gravadas no corpo. O cérebro permite-nos dar-lhes inteligibilidade, mas o seu significado não se circunscreve ao funcionamento psíquico e circula em todo o espaço físico do sujeito.

Importa referir que, nesta perspetiva, toda a dor, ansiedade e medo acontecem num corpo, têm um autor, um criador e se organizam num contínuo entre corpo (do qual faz parte o cérebro) e a mente, a caminho ou da homeostasia ou da doença. Fica, assim, a ideia de corporização e a ideia de identidade da dor, ou seja, a dor como algo que pertence a alguém e que esse alguém assume como seu. Então, o corpo (no qual se inscreve o cérebro) molda-se na exata medida do «sentir» das suas experiências. Ele não é vítima do sentir é o palco da significação do experienciado.

Bibliografia

- Damáσιο, A. (2020). *Sentir & saber — A caminho da consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dostoievski, F. (2014). *O Idiota*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Matos, C. (2019). *Laço de Seda. Mente de diamante*. Lisboa: Climepsi.
- Matos, C. (2011). *Relação de qualidade. Penso em ti*. Lisboa: Climepsi.
- Melo, J. (2019). *Nascemos frágeis e recebemos ordens para sermos fortes*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Milheiro, J. (2020). *Ensaio sobre os Humanos*. Lisboa: Publicações Universidade Fernando Pessoa.
- Montalto, F. (2017). *Arquimatologia: na qual são detalhadas, em muito cuidadosa investigação, a essência, as causas, os sinais, os presságios e a cura das afecções internas da cabeça*. – 1ª ed. – Tratado I-X. Lisboa: Edições Colibri.

SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Enelina M^a Gerpe Pérez

Universidad de Santiago de Compostela

Ana M^a Porto Castro

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen: La inclusión y la atención a la diversidad debe ser entendida mucho más allá de un análisis legislativo; debe también identificarse a través de las actitudes, creencias y comportamientos que se dan ante la misma, en la medida en que una cultura inclusiva viene condicionada por las actitudes y comportamientos de los individuos. En este trabajo se pretendía conocer el grado de sensibilización y la formación que tiene una muestra de estudiantes universitarios ante la inclusión. La técnica utilizada para la recogida de información fue un cuestionario diseñado ad hoc para el estudio. Los principales resultados obtenidos señalan que el alumnado está sensibilizado ante la inclusión, cuestión que entienden es tarea y responsabilidad de toda la comunidad universitaria y subrayan la necesidad de recibir formación sobre esta temática.

Palabras Clave: alumnado universitario; diversidad; inclusión.

Abstract: Inclusion and attention to diversity must be understood well beyond a legislative analysis; It must also be identified through the attitudes, beliefs and behaviors that are given to it, to the extent that an inclusive culture is conditioned

by the attitudes and behaviors of individuals. In this work, the aim was to know the degree of awareness and the training that a sample of university students has regarding inclusion. The technique used to collect information was a questionnaire designed ad hoc for the study. The main results obtained indicate that the students are sensitized to inclusion, an issue that they understand is the task and responsibility of the entire university community and underline the need to receive training on this subject.

Key Words: diversity; inclusion; university students.

INTRODUCCIÓN

El constructo discapacidad¹ se entiende como la consecuencia de deficiencias en funciones y/o estructuras corporales, las limitaciones en el desempeño de una actividad y las restricciones o problemas en la participación e interacción del individuo con su entorno, tanto físico como social (OMS, 2001); dicho término hace alusión a un fenómeno multidimensional que surge de la interacción del individuo con el contexto. Son múltiples las clasificaciones que se hacen de la discapacidad (Egea y Sarabia, 2001; Verdugo y Crespo, 2013); la mayoría de ellas se centran en cuatro grandes grupos: discapacidades físicas, discapacidades sensoriales, las que alteran las capacidades intelectuales del sujeto, discapacidades psíquicas, y otras discapacidades no incluidas en ninguna de las anteriores.

En la universidad, en los últimas décadas se han desarrollado y publicado estudios e informes que dejan ver que el alumnado con discapacidad accede a dichos estudios en mayor proporción que unos años antes (Hernández, Fernández, Carrión y Avilés, 2019; Fundación Universia, 2021). Esta situación puede ser explicada, en gran medida, por la promoción y desarrollo de documentos normativos que se convierten en un impulso fundamental para

¹ En este trabajo se utiliza el término discapacidad (y no otro como el de diversidad funcional en sus diferentes vertientes), tomando como base la Ley 39/2006, de 14 de diciembre de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, y la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades del colectivo de estudiantes con discapacidad. Paralelamente, este hecho se ha completado con una normativa específica en el contexto de las propias universidades a fin de regular los derechos de aquellas personas con discapacidad que llegaban a sus centros (Leiva, Isequilla y Matas, 2019).

En este contexto, una de las principales líneas de investigación desarrolladas se centra en determinar el papel que tienen los/as propios/as compañeros/as o pares en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad, advirtiendo que sus actitudes y su sensibilidad resultan fundamentales para lograr una auténtica inclusión (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013; Hernández *et al.*, 2019). Autores como Garabal-Barbeira, Pousada, Espinosa y Saleta (2018) señalan que «las actitudes pueden suponer, para las personas con discapacidad, mayores barreras que las derivadas de su propia discapacidad, influyendo enormemente en su adaptación a los diferentes contextos, tanto académico, social, como laboral» (p. 183).

Desde estas perspectivas, el problema de investigación planteado en este estudio es el siguiente: ¿cuáles son las actitudes del alumnado universitario hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas y cuan sensibilizados están en torno a esta situación?, ¿están formados suficientemente los/as alumnos/as sobre la situación de discapacidad de sus compañeros/as?, ¿varían estas actitudes en función del sexo?

El objetivo principal consiste, por un lado, en conocer el grado de sensibilización y la formación que tiene una muestra de estudiantes universitarios ante la inclusión y, por otro, en comprobar la existencia de posibles diferencias por sexo. La hipótesis de partida es que las alumnas y los alumnos difieren en las dimensiones formación y sensibilización ante la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.

METODOLOGÍA

Método

El estudio empírico desarrollado tiene un carácter cuantitativo, descriptivo, de tipo encuesta, investigación que busca “especificar las propiedades,

las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010, p. 80).

Población y Muestra

La población objeto de estudio está constituida por el alumnado de Grado, Máster y Doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2016/2017, un total de 24 711 alumnos/as. Se obtuvo una muestra de 787 estudiantes matriculados/as en 22 titulaciones de Grado, 16 de Máster y de 13 programas de Doctorado, seleccionadas al azar entre una muestra representativa de las titulaciones de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Un 74% son mujeres y un 25,6% hombres (el 0,4% no responde a esta cuestión). La edad de la muestra es de 20 años o menos (42,9%); de 21 a 25 (42,6%); de 26 a 30 años y de más de 31 (7,1%). Un 87,8% de la muestra estudia un Grado, el 3,6% un Máster y el 8,4% está matriculado en un programa de Doctorado (el 0,2% no responde).

Instrumento

Para la recogida de información se diseñó el Cuestionario *Percepción de los/as Estudiantes sobre la Inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad*, integrado por un total de 49 ítems, medidos en una escala Likert con cuatro alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo/totalmente de acuerdo), y agrupados en tres bloques: *Datos de Identificación* que recoge cuestiones referidas al sexo, la edad, la titulación que se cursa, curso o campus; *Experiencia con la Discapacidad*, bien por presentar algún tipo de discapacidad o necesidad específica, o bien por conocer a alguien que la posea; también se valora aquí el servicio de atención a la discapacidad de la universidad; *Opiniones y Actitudes ante la inclusión*, estructurado, a su vez, en 5 categorías: *Formación* (alude al interés por recibir formación o participar en acciones que contribuyan a la inclusión); *Recursos* (se refiere

a la necesidad de contar con personal y recursos para realizar adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje); *Servicios* (acciones que realizan los distintos servicios en la universidad relacionadas con la inclusión); *Accesibilidad* (cuestiones referidas a las infraestructuras, instalaciones o equipamiento, que influyen en la inclusión); *Sensibilización* (actitudes de los/as estudiantes hacia la inclusión).

El cuestionario fue sometido a validación con jueces expertos en la temática objeto de estudio, lo que dio lugar a la modificación en la redacción de alguno de los ítems. También se procedió al cálculo de su fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor para el instrumento en su totalidad fue de .895. Como este trabajo se centra exclusivamente en las cuestiones referidas a la sensibilización y la formación, se cálculo el coeficiente de fiabilidad para estas dimensiones, el cual alcanza un valor de .766 y de .804 respectivamente.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado presencialmente a una parte de la muestra, en horario lectivo, previo contacto con la dirección de los centros y con el profesorado responsable de la docencia en las titulaciones seleccionadas que accedieron a participar, procurando acudir a las aulas de máxima asistencia. La otra parte respondió al cuestionario enviado vía web.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems de las dos dimensiones indicadas y se utilizó, ante el incumplimiento de los supuestos de normalidad en todos los casos y de homogeneidad de las varianzas en alguno de ellos, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comprobar la existencia de diferencias en función del sexo. Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 24.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados referidos, en primer lugar, al análisis de las valoraciones realizadas por el alumnado en lo que respecta

a la formación y la sensibilización ante la inclusión para, posteriormente, presentar los análisis comparados por sexo en ambas dimensiones.

Valoración de la formación y sensibilización sobre inclusión por el alumnado universitario

Tal y como se puede observar en la tabla 1, el alumnado valora de manera positiva la necesidad de *Recibir formación sobre la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas* ($M = 3,56$, $DT = .654$). También sitúa por encima del valor medio de la escala su interés en *Participar en actividades relacionadas con la inclusión en la universidad del alumnado con discapacidad* ($M = 2,97$, $DT = .844$). Por el contrario, *Participar como voluntario/a en un programa dirigido a apoyar al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas* obtiene valores medios ligeramente más bajos, aunque también por encima del valor central de la escala ($M = 2,84$, $DT = .873$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la categoría formación.

	N	M	Md	Mo	DT
Estoy interesado/a en participar en actividades relacionadas con la inclusión en la universidad del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	777	297	3,00	3	.844
Me gustaría participar como voluntario/a en un programa dirigido a apoyar al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	774	2,84	3,00	3	.873
El alumnado precisa recibir formación sobre la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	775	3,56	4,00	4	.654

En la tabla 2 se muestran los resultados descriptivos correspondientes a la categoría sensibilización hacia la inclusión. Los valores tienden, en su mayoría, a situarse por encima o con valores muy próximos al valor medio de la escala. Las puntuaciones medias más elevadas corresponden a los ítems *Las personas con discapacidad y/o necesidades específicas pueden realizar una carrera universitaria* ($M = 3,79$, $DT = .467$), y *El alumnado*

con discapacidad y/o necesidades específicas tiene derecho a participar en todas las actividades que desarrolla la comunidad universitaria ($M = 3,78$, $DT = .476$). Los ítems *La presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma* ($M = 2,03$, $DT = 1,009$) y *Es necesaria la existencia de la cuota de reserva de plazas para estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas* ($M = 3,03$, $DT = .882$), son los menos valorados y en los que se percibe una menor sensibilización a la hora de valorar la inclusión.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos ítems de la categoría sensibilización.

	N	M	Md	Mo	DT
Me preocupa que las personas con discapacidad y/o necesidades específicas tengan dificultades para acceder a la universidad.	779	3,43	4,00	4	.634
El alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas tiene derecho a participar en todas las actividades que desarrolla la comunidad universitaria.	778	3,78	4,00	4	.476
Favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas compete a todos los miembros de la comunidad universitaria.	777	3,66	4,00	4	.577
El alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas debe ser un agente activo en su inclusión en la universidad.	774	3,60	4,00	4	.564
Es necesaria la existencia de la cuota de reserva de plazas para estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas.	772	3,03	3,00	3	.882
Los centros de la universidad deben promover programas para la inclusión de personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	776	3,59	4,00	4	.568
Las personas con discapacidad y/o necesidades específicas pueden realizar una carrera universitaria.	778	3,79	4,00	4	.467
El acompañamiento curricular previo a la formación universitaria favorece el éxito en la carrera académica del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	756	3,25	3,00	3	.734
La presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma.	772	2,03	2,00	1	1,009
La participación del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en el desarrollo de actividades en el aula puede ser enriquecedor para e grupo-clase.	776	3,51	4,00	4	.638

La universidad debería disponer de un repositorio sobre inclusión en diversos soportes, disponible para toda la comunidad universitaria.	772	3,50	4,00	4	.573
Es preciso avanzar en investigaciones sobre la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	777	3,61	4,00	4	.550

Formación y sensibilización ante la inclusión: diferencias por sexo

A través de la prueba U de Mann Whitney, prueba no paramétrica de comparación de dos grupos independientes, se procedió a la comprobación de la existencia de diferencias estadísticamente significativas por sexo en la valoración de la formación sobre inclusión por parte del alumnado de la muestra de estudio.

Los resultados derivados del contraste llevan, como se observa en la tabla 3, a la aceptación de la hipótesis alternativa (H_1) de existencia de diferencias entre los y las alumnas en todos los ítems que componen esta categoría formación, siendo en todos los casos el valor de la media de rango correspondiente a las alumnas más elevada que el de sus compañeros.

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney: diferencias por sexo en la categoría formación.

Ítems dimensión Causas	Sexo	n	M Rango	U	Z	P
Estoy interesado/a en participar en actividades relacionadas con la inclusión en la universidad del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	577	419,46	38 391,000	7,390	.000
	H	197	293,88			
	Total	774				
Me gustaría participar como voluntario/a en un programa dirigido a apoyar al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	574	428,08	32 385,500	9,587	.000
	H	197	263,39			
	Total	771				
El alumnado precisa recibir formación sobre la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	574	417,14	39 238,500	7,701	.000
	H	198	297,67			
	Total	772				

Nota: Se señalan en negrita los valores mayores

Causas de la comisión de plagio por parte del alumnado y conductas de plagio a lo largo de la carrera: diferencias por sexo

Los resultados derivados del contraste llevan, tal y como se observa en la tabla 4, a la aceptación de la hipótesis alternativa (H_1) de existencia de diferencias entre los y las alumnos/as, en todos los ítems que componen esta categoría sensibilización ante la inclusión, a excepción de los ítems *El acompañamiento curricular previo a la formación universitaria favorece el éxito en la carrera académica del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas* ($p .190 > .05$) y *La presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma* ($p .112 > .05$) cuyos datos permiten rechazar la hipótesis alternativa. Los datos llevan asimismo a señalar que la media de rango es superior para las alumnas en todos los casos salvo en el ítem *La presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma*, cuya media de rango es superior en los alumnos.

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney:diferencias por sexo en la categoría sensibilización .

Ítems dimensión Causas	Sexo	n	M Rango	U	Z	P
Me preocupa que las personas con discapacidad y/o necesidades específicas tengan dificultades para acceder a la universidad.	M	578	410,40	44 561,500	-5,223	.000
	H	198	324,56			
	Total	776				
El alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas tiene derecho a participar en todas las actividades que desarrolla la comunidad universitaria.	M	577	401,86	49 125,000	-4,302	.000
	H	198	347,61			
	Total	775				
Favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas compete a todos los miembros de la comunidad universitaria.	M	575	412,12	43 058,500	-6,546	.000
	H	199	316,37			
	Total	774				
El alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas debe ser un agente activo en su inclusión en la universidad.	M	573	405,82	45 372,500	-4,996	.000
	H	198	328,65			
	Total	771				

Es necesaria la existencia de la cuota de reservadeplazasparaestudiantescondiscapacidad y/o necesidades específicas.	M	570	405,47			
	H	199	326,36	45 045,500	-4,590	.000
	Total	769				
Los centros de la universidad deben promover programas para la inclusión de personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	574	410,00			
	H	199	320,63	43 905.000	-5,751	.000
	Total	773				
Las personas con discapacidad y/o necesidades específicas pueden realizar una carrera universitaria.	M	576	396,19			
	H	199	364,29	52 593.500	-2,575	.010
	Total	775				
El acompañamiento curricular previo a la formación universitaria favorece el éxito en la carrera académica del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	560	382,58			
	H	193	360,81	50915.000	-1.311	.190
	Total	753				
La presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma.	M	572	377,89			
	H	197	405,63	52 277,000	-1,589	.112
	Total	769				
La participación del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en el desarrollo de actividades en el aula puede ser enriquecedor para el grupo-clase.	M	574	415,03			
	H	199	306,14	41 021,500	-6,814	.009
	Total	773				
La universidad debería disponer de un repositorio sobre inclusión en diversos soportes, disponible para toda la comunidad universitaria.	M	572	407,44			
	H	197	319,85	43 508,000	-5,458	.000
	Total	769				
Es preciso avanzar en investigación sobre la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas.	M	576	405,59			
	H	198	334,88	46 605,000	-4,589	.000
	Total	774				

Nota: Se señalan en negrita los valores mayores.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo sugieren que la percepción y actitud hacia la discapacidad y su atención en la universidad es favorable en opinión del alumnado universitario encuestado, hallazgo que está en sintonía con el de Navarro (2016), o el de Suriá *et al.* (2011) quienes en su estudio

subrayan las actitudes favorables de los estudiantes hacia los/as alumnos/as con discapacidad, independientemente de la titulación que cursen, aunque destacan que los/as universitarios/as que cursan carreras relacionadas con el trato o atención hacia la discapacidad muestran actitudes más favorables.

Por lo que respecta a la variable sexo, los resultados obtenidos dan cuenta de una mayor necesidad de formación por parte de las alumnas y, también, de una mayor sensibilización hacia la inclusión por su parte, frente a sus compañeros varones, salvo cuando se valora *la presencia del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas en la clase puede afectar al desarrollo de la misma*. Dichos hallazgos se sitúan en la línea de los mostrados en los trabajos de Garabal-Barbeira *et al.* (2018) y Roig-Vila (2017), quienes también concluyen que existen diferencias entre hombres y mujeres en la percepción de todas aquellas cuestiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las acciones de sensibilización e incluso, en aquellas que buscan proporcionar mejoras en los procesos de atención al alumnado con discapacidad en los distintos momentos de su etapa universitaria; y con el de Abellán (2015) que al analizar las actitudes hacia las personas con discapacidad de futuros maestros/as en educación física encuentra que éstas son muy favorables, siendo los participantes del sexo masculino quienes alcanzan puntuaciones superiores.

Sin embargo, es preciso señalar que, en general, los estudios centrados en determinar la influencia de la variable sexo en la sensibilización y necesidad de formación ante la inclusión, presentan resultados contradictorios (Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Porto y Mosteiro, 2019; Gerpe Pérez, 2020), cuestión subrayada también por Abellán (2015, p. 217) al comprobar que las diferencias en función del género no siguen una secuencia lógica pues en unos casos los datos apuntan a unas actitudes más favorables por parte de los hombres y, en otros, por parte de las mujeres. En este sentido, parece razonable proponer la necesidad de realizar más estudios en esta línea que permitan llegar a conclusiones más sólidas.

Teniendo en cuenta que parecen ser necesarias más investigaciones en esta línea, al realizar recomendaciones para el desarrollo de políticas, programas y acciones hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad, parece apropiado diseñar planes y actuaciones de sensibilización y formación que capaciten a la comunidad universitaria, especialmente

al alumnado, y en los que no se aborde específicamente el sexo de la persona para establecer acciones de inclusión sino que se intente «enfatar el compromiso y el respeto por un sentido de justicia, es decir, el igualitarismo» (McCabe *et al.*, 2006, p. 109).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Hernández, J. (2015). *Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física*. Sportis Scientific Technical Journal, 1(3), pp. 207-219.
- Egea, C., y Sarabia, A. (2001). *Clasificación de la OMS sobre discapacidad*. Boletín del Real Patronato de Discapacidad, 50, pp. 15-30.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf
- Garabal Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P., y Saleta Canosa, J. L. (2018). *Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria*. Revista Española de Discapacidad, 6(1), pp. 181-198. ISSN-e: 2340-5104.
- Gerpe Pérez, E. M^a. (2020). *El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernández, C. M., Fernández, M. M., Carrión, J. J., y Avilés, B. (2019). *La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad*. Revista Complutense de Educación, 30(4), 1097-112.
- Leiva, L., Isequilla, E., y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), pp. 11-18. <https://doi.org/10.9685/72835>
- McCabe, A. C., Ingram, R. y Conway, M. (2006). The business of ethics and gender. *Journal of Business Ethics* 64, pp. 101–116. DOI 10.1007/s10551-005-3327-x

- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre Educación*, 24, pp, 103-124.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Porto Castro, A. M^a., y Mosteiro García, M^a. J. (Dir.) (2019). *Estudo sobre o grao de inclusión na Universidade de Santiago de Compostela de Alumnado con discapacidade. A perspectiva da Comunidade Universitaria*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Roig-Vila, R. (Ed.) (2017). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Suriá Martínez, R, Bueno Bueno, A. y Rosser Limiñana, A. M^a. (2011). Prejuicios entre estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, pp. 75-90.
- Verdugo, M. A., y Crespo, M. (2013). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M. A. Vergudo y R. L. Sharlock (coord.), *Discapacidad: manual de docencia* (pp. 135-154). Salamanca: Amarú.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

María Paz López Teulón

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Universidad de Lérida (España)

Resumen: Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, los sistemas de educación tradicionales se han ido transformando paulatinamente, sustituyéndolos por otros dinámicos, proactivos y creativos; en los que los estudiantes universitarios aportan estrategias positivas a la dinámica grupal de la clase.

Por otro lado, se ha generado en los últimos años un movimiento a favor de la importancia de promover, difundir y desarrollar la educación emocional (Pérez y Filella, 2019), considerando además que es importante que forme parte del currículo académico a lo largo de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la edad adulta.

El objetivo de este artículo, es estimular la discusión sobre el pensamiento emocional y destacar su papel en la acción humana y en el desarrollo de conductas de salud y bienestar.

El punto de partida es detectar en un grupo de alumnos de primer curso de la Universidad de Lérida cuál ha sido hasta ahora su trayectoria de educación emocional en las distintas etapas de educación escolar obligatoria y educación no formal; para analizar y poner en valor la educación de las emociones como bagaje para su futura incorporación a los ámbitos laborales de lo social.

Palabras clave: Educación emocional; Educación Social; alumnado universitario; competencias emocionales.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es estimular la discusión sobre el pensamiento emocional y destacar su papel en la acción humana y en el desarrollo de conductas de salud y bienestar.

El punto de partida es detectar en un grupo de alumnos de primer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Lérida (España), cuál ha sido hasta ahora su trayectoria de educación emocional en las distintas etapas de educación formal; para analizar y poner en valor la educación de las emociones como bagaje para su futura incorporación en los ámbitos laborales de lo social.

Los alumnos del Grado de Educación Social realizan estudios en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (FEPTS). Durante un período de cuatro años los alumnos cursan un total de doscientos cuarenta créditos, repartidos en las materias de formación básica, de formación didáctica, optatividad, prácticum I y II y, el Trabajo Final de Grado.

2. La Educación Social

La Educación Social es una profesión cuyos principios dan sentido a su presencia en nuestra sociedad formando parte de las denominadas profesiones sociales. Aporta y se complementa con otras profesiones en el difícil camino de la transformación y el cambio social hacia el bienestar, la calidad de vida y la felicidad de todas las personas (Álvarez y Herrero-Martín, 2020).

Como bien afirman Álvarez y Herrero-Martín (2020), la Universidad en España ha marcado en estos últimos treinta años la línea de cualificación, ha garantizado la formación y ha generado nuevas vías de desarrollo laboral y profesional de los educadores sociales. Estos estudios universitarios proporcionan destrezas, actitudes y habilidades orientadas al diseño, el desarrollo y la evaluación de recursos, proyectos y programas socioeducativos con una mirada integradora y crítica de las prácticas educativas.

También facilita conocimientos que son necesarios para comprender, interpretar y analizar los fundamentos teóricos y prácticos de la educación social en sus diversos espacios y tiempos sociales.

Conviene añadir que diferentes estudios constatan que los educadores sociales en su trayectoria profesional tienen una elevada movilidad laboral, debido fundamentalmente a la búsqueda de mejores condiciones de trabajo y un mayor reconocimiento profesional, «lo que les lleva a trabajar en ámbitos diversos con funciones dispares» (Fullana, Pallisera, y Planas, 2011: 3). Esto confirma aún más la necesidad de que el Grado universitario forme y habilite a los estudiantes para ejercer de educador/a social en los diversos contextos cambiantes, dinámicos e inciertos (Vilar, 2018: 19), con una mirada crítica y con una sensibilidad social por los procesos de cambio y de participación social. Concretamente pueden desarrollar la profesión en los siguientes ámbitos y contextos de acción socioeducativa (FEPTS, 2021):

- Infancia en situación de riesgo en exclusión social
- Justicia juvenil y de adultos
- Inmigración
- Cooperación al desarrollo internacional
- Animación Sociocultural y Desarrollo comunitario
- Servicios Sociales
- Atención a personas con diversidad funcional
- Atención a personas con situaciones de enfermedad (salud mental, hospitales, VIH ...)
- Adicciones
- Igualdad y diversidad de género
- Atención a jóvenes en contextos escolares
- Atención a personas mayores
- Inserción laboral

A día de hoy (2021) a los alumnos cuando ingresan en la Universidad de Lleida no se les pide más que una nota numérica, lo que se conoce como la «nota de admisión o corte», eso sí, se apunta en el perfil de ingreso que el estudiante del Grado de Educación Social debería tener unos conocimientos previos favorables, consistentes en conocer y apreciar los aspectos relacionados con el mundo de la Pedagogía, la Psicología y la Antropología. Y ciertas características personales favorables, como son:

- Motivación para trabajar en contextos vulnerables y colectivos en dificultad social.
- Habilidades y destrezas para la dinamización y la animación de grupos
- Sensibilidad y el respeto por las diferencias individuales
- Mostrar dinamismo, empatía y habilidades sociales para comunicarse con las personas
- Interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje vital

Desde la Universidad de Lleida el documento (Ribes *et al.*, 2008) elaborado por los docentes de la Facultad establece que, para ejercer la profesión de educador social es preciso desarrollar una serie de competencias profesionales, que se dividen en: instrumentales, personales y sistémicas.

De las tres competencias destacamos las personales que, son «aquellas que tienen que ver con la relación interpersonal, la creación y contextualización del vínculo socioeducativo, las relaciones con grupos, equipos y otros profesionales, etc.» (Álvarez y Herrero-Martín, 2020: 143). Por otro lado, dentro de las competencias transversales personales destacan la habilidad en las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo interdisciplinario, la conciencia y regulación de las emociones, la autoestima personal, el rol profesional y el compromiso ético.

3. La Educación emocional

En el trabajo que aquí presentamos ponemos el foco en la competencia de la conciencia y regulación de las emociones, ya que como docentes nos interesa que los futuros educadores sociales se conozcan y regulen emocional y personalmente para poder relacionarse de la manera más óptima con los otros (Ribes *et al.*, 2008).

Expertos como Rafael Bisquerra (2000) confirman que la Educación Emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

El objetivo de la Educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales deben ser consideradas como competencias básicas para la vida. La Educación Emocional se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona. Es por ello, una educación para toda la vida (Cameselle, 2017).

En la misma línea, la Educación Emocional es una educación «desde dentro» ya que pone énfasis especial en la emoción subyacente tras los procesos educativos: lo que nos pasa por dentro condiciona nuestro comportamiento. En este sentido se distingue de una educación «desde fuera» centrada en el desarrollo cognitivo de los fenómenos que pasan en el exterior.

Por otro lado, desde la convicción que la educación debe preparar para la vida se ha generado en los últimos años un movimiento a favor de la importancia de promover, difundir y desarrollar la educación emocional como innovación psicopedagógica; y así dar respuesta a algunas de las necesidades socioeducativas que no quedaban hasta el momento suficientemente atendidas (Pérez y Filella, 2019).

Tales argumentos confirman la importancia de la educación de las emociones y, a pesar de ello, en nuestro Grado universitario no hay una asignatura específica de este tema, sino que se trabaja de manera puntual en materias como los prácticums I y II u optativas como «Salud y Bienestar profesional»; y algo similar sucede en otras universidades españolas.

En el caso de la Facultad de Educación estamos pendientes de revisar el plan de estudios del Grado de Educación Social para incorporar una materia específica; de momento lo trabajamos a través de diferentes prácticas de aula. Concretamente, en este curso 20/21 planeamos una actividad previa en la que antes de empezar a trabajar la Educación emocional, queríamos revisar cuál había sido la formación previa en educación emocional de cada alumno hasta su ingreso en la universidad.

4. El método Kanamori y la educación de las emociones

Toshiro Kanamori es un maestro japonés que basa su experiencia docente en la premisa que, además de enseñar conocimientos hay que educar a los niños/as para la vida. Trabaja en la escuela pública de Kanawara, que es una

ciudad japonesa de ocho mil habitantes, y enseña a sus alumnos de cuarto de Primaria que solo tenemos una vida y hay que vivirla con alegría; y que la felicidad no está en buscar solo el propio beneficio sino en pensar en los demás. En su aula logra crear un ambiente de total respeto y empatía entre todos los alumnos de su clase. Además, les enseña a reconocer sus emociones, a tener conciencia de las mismas y las de los demás, y a expresarse con confianza, libertad y respeto, al tiempo que aprenden los contenidos académicos correspondientes al curso.

El método de Kanamori lo trabajamos con los alumnos de la materia «Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación» del primer curso del Grado de Educación Social a partir del visionado y análisis del documental titulado *Pensando en los demás*.

El trabajo autónomo del alumno consistió en:

- Visionado del documental «Pensando en los demás»
- Análisis reflexivo sobre el modelo de aula japonesa que educa las emociones de los alumnos
- Comparativa con la propia vivencia escolar ¿has realizado programas escolares de desarrollo emocional?
- Búsqueda bibliográfica de recursos audiovisuales y textos que trabajen la educación emocional en el sistema escolar español, en la actualidad

El trabajo grupal del alumno consistió en:

- Puesta en común de las ideas
- Diseño de lemas principales
- Recordar algún caso de mala gestión emocional y compartir/debatir cómo se hubiera podido tratar desde la perspectiva de Kanamori
- ¿Cómo formar al futuro educador social en la conciencia y regulación de las emociones?

Dada la brevedad de este artículo destacaremos del trabajo grupal, la elección de alguno de los lemas principales que los alumnos escogieron como motivadores:

- «Crear vínculos»
- «Reír, llorar y aprender»
- «La gente no se ríe de sus amigos»
- «Deja que la gente viva en tu corazón, cabe tanta gente como quieras»
- «La empatía es lo más importante»
- «Escribir cartas para expresar sentimientos»
- «El trabajo del educador es enseñar que la vida tiene un gran valor»
- «La clave de la felicidad es enseñar a los demás»
- «Las/los alumnos van a la escuela para ser felices»

Estos lemas generaron entre los alumnos interesantes debates sobre las diferentes y dispares vivencias en su trayectoria escolar y, como muchos de los estudiantes, entendían que es importante en el aula de Primaria aprender a motivarse, a afrontar la frustración y la tristeza, a controlar enfados o conductas impulsivas y, también a generar emociones positivas, a fomentar la empatía, etc.

A continuación, incluimos en este texto algunas de las citas de los alumnos en sus reflexiones personales:

Me hubiese gustado que en mi escuela se hablara un poco del tema de la muerte, que la muerte dejase de ser un tema tabú y nos explicaran en qué consistía o como poder afrontarlo (Alba).

Si desde pequeños se empiezan a tratar temas tabús, más adelante se podrían evitar muchos problemas de salud mental, ya que aprenderíamos a gestionar las emociones y a escucharte a ti mismo, que es muy importante (Eric).

Mi compañera de mesa y de clase sufría una depresión, aparte de esto, los maestros no hicieron nada más por ella, yo tampoco sabía como actuar en aquel momento (Georgina).

El idioma fue una barrera comunicativa, junto con el shock cultural de llegar a un nuevo país. El grupo-clase no supo gestionar bien la acogida de esa niña llegada de Rumania ... estaba sola (Judit).

En el curso de quinto de Primaria llegó un niño nuevo con diversidad funcional física. Iba en silla de ruedas. El colegio, como ayuda le ofreció un ascensor ya que el aula estaba en un tercer piso... no lo utilizaba para bajar al patio ya que para él era una pérdida de tiempo. Es por eso que, a la hora

del patio muchas veces, se quedaba solo... ahora analizándolo... lo veo de otra manera (Ona).

Para solucionar este problema, desde la dirección de la escuela, se decidió realizar una tutoría grupal con la clase para entender el problema, pero con el tiempo, creo que no fue suficiente (Manuel).

Cómo me hubiera gustado seguir el método de Kanamori en mi escuela o incluso ahora en la Universidad (Sara).

En esa clase, los niños aprendían a encajar las pérdidas de sus familiares, a superar la infelicidad ... ¡qué envidia!, porque así aprenden a valorar la vida y a disfrutar de ella desde pequeños (José).

Me encanta el método de las cartas del cuaderno, porque los niños escriben sinceramente sobre sus sentimientos, proponen soluciones a problemas, se las leen al resto de sus compañeros y las comparten; y, además, dan su opinión libremente sobre distintos temas (María).

Como vemos, los alumnos universitarios analizan y ponen en evidencia que el desarrollo de las competencias emocionales está bastante ausente en sus propias vivencias y en el contexto escolar. Se reduce a algunos proyectos concretos o acciones ocasionales, que distan de estar presentes en la práctica educativa de forma planificada.

En la línea de lo que sostiene Pérez y Filella (2019) no es suficiente con realizar algunas actividades de vez en cuando, hay que implementar un «trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades articuladas entre sí con un propósito común» (Pérez y Filella, 2019: 30).

En resumen, dominar competencias emocionales que favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, entre otros.

5. A modo de conclusiones

Los resultados del presente trabajo sugieren que los estudiantes del primer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Lleida (UdL) en general creen que, tienen una baja experiencia de situaciones de

conciencia y regulación emocional en su propia trayectoria de educación formal.

Demandan que, para el desempeño de la educación emocional en el contexto de la escuela, haya una buena formación del profesorado.

Los alumnos ven necesario formarse emocionalmente; lo que Gómez (2003) llama la alfabetización emocional, para afrontar con garantía el desempeño de la profesión de educador/a social en contextos de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Como sostiene Bisquerra (2016) la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones.

Por otro lado, creen que es importante que la formación en competencias emocionales se incluya en el currículum obligatorio del Grado de Educación Social. No es suficiente con realizar actividades puntuales en algunas asignaturas, como sucede mayoritariamente en la actualidad.

También se considera vital que continúe la formación en educación emocional en los ámbitos laborales de acción socioeducativa.

En definitiva, y en la línea de lo que defienden diferentes autores (Bisquerra y Pérez y Filella) optamos por implementar esta actividad porque es una metodología educativa eficaz que toma en consideración los conocimientos previos de los estudiantes y cuáles han sido sus experiencias vitales para poder analizar y mejorar sus propias competencias emocionales.

Por último, además de incluir el desarrollo de las competencias emocionales personales en el currículo formativo de los futuros profesionales de lo social, hay que incluir también las herramientas y los recursos humanos, materiales y económicos que sean necesarios para poder llevarlo a cabo con éxito.

6. Bibliografía

AIEJI (2008). *Marco conceptual de las competencias del educador social*.

<http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148>

Álvarez, A.; Herrero-Martín, J. (2020). *Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su formación competencial*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, pp. 131-153.

- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave*. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Cameselle, N. (2017). *Percepción de la gestión emocional del/a educador/a social. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/118320>
- Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) (2021). Grado en Educación Social. <http://www.educaciosocial.udl.cat/ca/>
- Fullana Noell, J., Pallisera, M., & Planas Lladó, A. (2011). *Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria*. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2011, vol. 56, núm. 1, pp. 1-13.
- Kanamori, T. (2003). Pensando en los demás. <https://www.youtube.com/watch?v=yNjSC6MI51E>
- Martin, J. V. (2020). *Competencias, formación y buenas prácticas de los profesionales de la acción socioeducativa*. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (76), pp. 5-6.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. *Praxis & saber*, 10(24), pp. 23-44.
- Ribes, R. (Coord.) (2008). *El desenvolupament de les competències professionals en el prácticum de l'Educació Social*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Vilar, J. (2018). *Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, pp. 17-38.

REDES DE COLABORAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS

Paula Caroline de Oliveira Souza

Universidade de São Paulo (USP)

Itahisa Pérez-Pérez

Universidad de La Laguna (ULL)

Juliana Pedreschi Rodrigues

Universidade de São Paulo (USP)

Resumo: Entre fios e experiências, este estudo apresenta um olhar sensível aos bastidores das pessoas e iniciativas que atuam na área de desenvolvimento comunitário e em redes de colaboração. Conscientes de que esta temática é vasta de experiências e ainda carece de sistematização e pesquisas que evidenciem mais dos aspectos subjetivos e vinculados ao tema das emoções e sentimentos, este artigo introduz algumas provocações e indícios sobre o cenário atual de pandemia no Brasil. Frente à busca de qualidade de vida, saúde e bem-estar numa crise multifacetada, este estudo faz uma costura entre reflexões, pesquisa bibliográfica, registros de processos participativos e experiências em rede. Contextualiza o papel das redes de colaboração e lideranças sociais na condução de interação comunitária, ciente de que são temas que demandam cada vez mais investigação e difusão em prol do apelo à educação emocional como área transversal cúmplice dos esforços na busca da transformação social tão almejada por esses grupos.

Palavras-chave: redes de colaboração; liderança social; desenvolvimento comunitário.

1. Entre fios e conexões: palavras iniciais

*O mundo está cheio de uma diversidade de pessoas
e criaturas que, todas juntas — e somente juntas —,
fazem do mundo um lugar onde vale a pena viver.
Green, Moore e O'Brien*

Entre emoções, artes, educação e comunidades, as relações humanas apresentam-se como um dos maiores desafios e tesouros do nosso tão intenso século XXI. E, quem diria? Escrever e produzir sobre sentimentos e bem-estar durante uma pandemia, que afeta quotidianamente o nosso sentir, viver e expressar conforme os avanços, conquistas, despedidas e desespero em cada país. Por aqui, partimos de uma perspetiva brasileira que se expande pelas conexões com outros territórios e que carrega em si o choque e as provocações sobre o papel e a busca pela saúde, bem-estar e qualidade de vida. E, ao pensarmos sobre nossas realidades e as bruscas mudanças sociais que temos enfrentado, sabemos que é possível viver, criar e reconhecer boas experiências, mas — sinceramente? —, não é fácil para quem se importa e para quem lidera de alguma maneira as soluções para tantos problemas reais.

Assim, este estudo caracteriza-se pelo ensaio, através de reflexões que partem de experiências diversas e entrelaçadas em processos de interação comunitária, orientado pelas pesquisas de mestrado¹ voltadas às amplas possibilidades da educação, da animação sociocultural, do papel das lideranças sociais e, principalmente, dos efeitos da atuação em rede. Em poucas palavras, reflete um incómodo, sentido já há alguns anos, sobre a dificuldade de comunicação, interação e compreensão intersectorial em projetos que dependiam da colaboração entre instituições e poderes para cumprirem seu papel social. Mundos diferentes que precisam de se conectar pelo mesmo objetivo. E, por trás dessas tramas, havia pessoas, com as suas emoções, sentimentos e capacidades.

¹ Estudo decorrente de desdobramentos de pesquisa no Programa de Mestrado em Mudança Social e Participação Política em andamento, pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo — Brasil, com processo de intercâmbio na Faculdade de Psicologia da Universidad Autónoma de Madrid em 2019 e experiências profissionais e académicas a partir do período de pandemia.

Falamos de humanidade e somos cada vez mais desafiados a entendê-la e a exercitá-la. E não é uma tarefa simples. A humanidade perpassa pelas relações, pela capacidade de aprender, de conviver, de refletir e, também, do **sentir** para ser. Durante a pesquisa bibliográfica, deparamos-nos com uma provocação feita por Henry Murray (1960, p. 10 citado em Torrance, 1969), psicólogo de Harvard que há sete décadas já advertia que «uma deficiência emocional, uma paralisia da imaginação criadora, uma soma de superficialidades», seria o seu diagnóstico para explicar «a maior parte do desespero difundido da nossa época». E, num cenário tão gritante de carência de educação voltada para as emoções, vale refletir e insistir sobre um assunto antigo, mas que clama por atenção, e de maneira transversal nos diversos processos de interação comunitária: as redes e as suas possibilidades de resposta aos desafios locais e globais.

Só no Brasil estão oficialmente registados, até ao mês de junho de 2021, mais de 515 mil óbitos devido à pandemia da COVID-19², sem contar os casos não testados, atendidos ou mesmo decorrentes das angústias ou desamparo por estas perdas. E, durante uma crise sanitária, vale a pena revermos o que entendemos por saúde e qualidade de vida, uma vez que o mundo apresenta-nos os seus alertas de prevenção e as suas consequências. A própria Organização Mundial da Saúde — OMS (1995) definiu a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, lembrando-nos que não basta testar negativo à COVID-19 para estar saudável. Além da ausência de doenças, o nosso ser necessita de mais cuidados.

Perante esta situação é preciso lembrar de **cuidar de quem cuida**, o que envolve visitar as experiências de desenvolvimento comunitário com um olhar mais sensível aos bastidores, que nem sempre são evidenciados ao longo dos projetos. É o que acontece por detrás das cortinas, o que traz os aspectos subjetivos desse bem-estar, priorizando a qualidade de vida, conceito abordado por Almeida, Gutierrez e Marques (2012) com profundidade, que destacam a atenção à multiplicidade deste universo, com questões sociais, culturais e até económicas e com indicadores que podem ser analisados por diferentes áreas do conhecimento.

² Dados completos em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/covid-19-brasil-chega-185-milhoes-de-casos-e-5159-mil-mortes>

Segundo Almeida, Gutierrez e Marques (2012, p. 21), essa análise de qualidade de vida considera questões concretas e também as «variáveis históricas, sociais, culturais e de interpretação individual», onde os dados objetivos são relacionados com «fatores subjetivos e emocionais, expectativas e possibilidades dos indivíduos ou grupos em relação às suas realizações, e a percepção que os atores têm de suas próprias vidas» e, claro, completam o raciocínio com um ponto fundamental, ao mencionarem que se consideram, inclusive, «questões imensuráveis como *prazer, felicidade, angústia e tristeza.*» Com isto justificamos a importância desta pesquisa e a necessidade de maior aproximação às ações comunitárias e educativas de maneira transversal.

Assim, cientes de que estamos no meio de um caos político, social, cultural, económico e ambiental, sabe-se que outros impactos afetam profundamente a população em cada país, cidade e família. O Brasil, nosso ponto de partida, tenta equilibrar-se numa gangorra de crise *versus* as suas múltiplas riquezas, inclusive a qualidade de produção de conhecimento científico e uma série de iniciativas e pessoas que se dedicam a combater as desigualdades e injustiças sociais todos os dias. A vacina já existe, mas até que chegue a toda a população a dor invade inúmeras outras relações e emoções.

Desta maneira, pela costura de algumas experiências de atuação em rede iniciadas após o início da pandemia, abordaremos as descobertas destes bastidores, que revelam muito das motivações e percepções de processos que envolvem os outros, o território e a si mesmo, quando fazemos parte de um grupo ou de uma comunidade.

2. As redes e a interação comunitária

Pelo cenário apontado até aqui, compreende-se quantas oportunidades e desafios encontramos para seguir com as ações quotidianas. Podemos afirmar que estamos podados do ser, do viver e do conviver, tão fundamentais à essência humana, esse ser que depende e se fortalece através das relações.

Estas relações acontecem por variados caminhos e conexões. E, na atualidade, o termo «redes» passa a ser mais difundido e pode remeter a

significados inúmeros. Rede de pesca, rede para descanso, rede de conexão *wi-fi* ou mesmo às redes sociais — comumente assimiladas pelos espaços virtuais de conexão e aparatos tecnológicos —, ainda que o termo possa significar muito mais que isto. Para M. Felipe (2004, p. 247), no seu texto sobre rede social,

Apesar da noção de redes sociais ser pouco difundida, o conceito de rede transformou-se, nas últimas décadas, numa alternativa prática de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de **flexibilidade, conectividade e descentralização** das esferas contemporâneas de **atuação e articulação social**.

Ainda sobre elas, Felipe (2004, p. 247) já apontava há quase duas décadas que as redes são «sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de causas afins». Causas estas que costumam ter berço num sentimento como a angústia, a indignação ou mesmo criadas pela vontade de agir. E um dos aspectos que destacamos aqui nas experiências tecidas é a compreensão de que uma rede pode seguir diversos formatos, como investiga Francisco (2011), entre eles, o da **colaboração**. Segundo o autor, uma rede de colaboração ocorre quando os parceiros trabalham em conjunto em diversas etapas da ação, desde o planejamento, a implementação, a avaliação dos processos e a partilha de informações e recursos com foco nos objetivos comuns e, além disto, fortalecendo «as capacidades individuais de cada parceiro» (Francisco, 2011, p. 3).

Sendo assim, destacamos aqui experiências relacionadas com o processo colaborativo e com a compreensão de que desenvolvimento comunitário e ações em redes no contexto, abordado neste estudo, são de interesse intersectorial, entendendo-se que «comunidade somos todos nós: governo, iniciativa privada e sociedade civil, organizada ou não» (Curitiba, 2002). Para tanto, ilustramos a nossa compreensão a partir da figura a seguir:



Figura 1. Esquema de comunidade.

Esta compreensão esquematiza algo assimilado ao longo de 18 anos de experiência profissional e pesquisas, com imersão nos sectores citados, por meio de projetos e propostas pautadas na atuação em redes. Na figura anterior organizamos os sectores deixando em destaque também as instituições de ensino que, mesmo integrando outras esferas, desempenham um papel muito particular entre a pesquisa, o conhecimento difundido e o papel das escolas e universidades para uma educação que extrapole os seus muros. E, no centro, as **pessoas**. E se há pessoas, há emoções, sentimentos e outras subjetividades que se manifestam de maneiras distintas conforme o sector de atuação. Nessas esferas, há diferentes rotinas, modos de vida, linguagem e interpretação do meio que, por vezes, evidenciam o desafio da comunicação.

De entre as linhas de desenvolvimento comunitário³ vivenciadas, as que entendem que as *pessoas estão no centro* face aos processos de transforma-

³ Tais quais a Asset-based Community Development (ABCD), conhecida no Brasil como Abordagem Colaborativa ou Desenvolvimento Comunitário Baseado em Talentos e Recursos Locais ou a perspectiva vinculada à Animação Sociocultural como conceito internacional, cuja abrangência envolve protagonismo e autonomia das comunidades frente ao seu desenvolvimento.

ção social são as que mais fazem sentido para nós. E elas estão no centro, pois entre problemas e necessidades, a maneira mais eficaz de se sentir motivado para uma causa em comum é através da mobilização de talentos, recursos e ativos locais (Vocação, 2015).

Pelas pessoas, entendemos que as diversas linhas pautadas na trajetória, história, memórias, expressividade, personalidade, crenças, imaginários, capacidades, habilidades, interesses, entre outras características inerentes ao modo de vida, fazem parte deste entrelace e se completam permitindo novas ideias, pontos de vista, compreensões e soluções para os desafios apresentados pelas causas defendidas. E, sem aprofundar estes termos neste estudo, permitem que haja através dessa diversidade o combustível para a criatividade e a inovação.

3. Experiências entrelaçadas

Seria possível mergulhar numa série de experiências interessantes sobre a atuação em redes de colaboração, ainda que neste campo estas propostas sejam pouco reconhecidas e intencionais frente à sua amplitude. No entanto, fizemos o recorte de algumas experiências iniciadas ou intensificadas após o anúncio da pandemia. São elas:

a. **Comité de Impacto Social:** iniciado por empreendedores

O Comité de Impacto Social foi criado por quatro⁴ organizações, que no momento de crise pandémica do Coronavírus (COVID-19) decidiram unir esforços para apoiar os empreendedores(as) da periferia. Nesta iniciativa, a proposta de lidar com os impactos da pandemia, inclusive económicos, vislumbrou a causa empreendedora nas periferias como alternativas de geração de renda, empoderamento e suprimento de necessidades e expandiu-se

⁴ São as quatro organizações: Emperifa, Aupa Jornalismo, Coletivo Meninas Mahin e Back to Basic, que se ampliaram através de uma rede de parceiros de projetos como a Muda Mundus, Fundação Tide Setúbal, Agência de Desenvolvimento da Prefeitura de São Paulo (Adesampa), Universidade de São Paulo, entre outras.

enquanto rede de colaboração em projetos junto de organizações sociais, universidades e órgãos de gestão pública municipal.

Conforme divulgado pelo próprio comité nas suas redes virtuais, era o momento de juntar forças para enfrentar a crise e mostrar que existem possibilidades criativas e inovadoras para isso. Segundo divulgações do comité:

A pandemia do Coronavírus vai atingir todos sem distinção. As mulheres da periferia, na sua maioria sozinhas e sem outra fonte de renda, que tiram o seu sustento do artesanato, **sofrerão** muito durante essa situação de calamidade pública. Elas estão em situação de vulnerabilidade e dependem das feiras que agora estão suspensas pelo município. Sem poder sair de casa para vender, a situação agravar-se-á rapidamente nos próximos dias, e elas não terão dinheiro para o **sustento** de suas famílias. Por isso, é preciso agir. É preciso a ajuda de todos. (Comité de Impacto Social, 2020)

Como estratégia, abordaram temas diversos em formações online abertas e projetos, como instruções para operar os negócios em épocas de crise, diálogos sobre autoestima e autoconhecimento, dicas para utilizar as redes sociais e os meios digitais, como aprimorar as vendas online, sugestões de processos de entrega de produto e identificação de desafios e oportunidades de acordo com o território e as suas condições pessoais para se dedicar ao negócio.

b. Projeto «Agentes do Lazer Acessível»: terceiro sector e gestão pública

O projeto Agentes do Lazer Acessível foi idealizado por uma rede inicialmente de carácter pessoal, que avançou entre organização social, universidade, gestão pública e famílias. Oficialmente, a proposta foi iniciada pela APABB⁵, instituição sem fins lucrativos que tem como missão realizar ações em prol das pessoas com deficiência e suas famílias, bem como tra-

⁵ Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade, instituição sem fins lucrativos, com certificado de filantropia e utilidade pública, voltada para a inclusão e qualidade de vida das pessoas com deficiência e ao apoio às suas famílias.

balhar na defesa dos seus direitos, contribuindo para sua inclusão social e melhoria de sua qualidade de vida.

A proposta foi aprovada em edital da Prefeitura Municipal de São Paulo e teve como estratégia criar espaço formativo inicialmente online para vivências e encontros em tempo real para futuros Agentes do Lazer Acessível. Estes agentes seriam multiplicadores nos seus espaços de atuação em diversos equipamentos culturais, de lazer e de turismo no município e arredores.

O projeto concluiu a sua primeira etapa com novas propostas de projetos idealizados pelos participantes e com a disseminação de conhecimento, com vista a facilitar o acesso de pessoas com deficiência aos seus direitos sociais e civis, diminuindo assim a influência da discriminação e conseqüente exclusão social, aumentados pela desinformação e falta de convívio com esse público em geral. Para tal, destacam-se as trocas com famílias das pessoas com deficiência, entre os participantes e depoimentos sobre um espaço seguro, de confiança, com empatia, proximidade, bom clima e amenizando a sensação de isolamento, sobretudo pelas técnicas participativas como a metodologia das formações.

c. Renova Rio Grande: movimento da sociedade civil — políticas públicas

O Renova Rio Grande, movimento social iniciado em 2015 como um grupo de pessoas voluntárias e interessadas em atuar pelos direitos e melhores oportunidades de desenvolvimento e confronto de problemas locais da cidade de Rio Grande da Serra/SP, ampliou-se enquanto rede cuja causa eram as políticas públicas, atuando em projetos de diferentes áreas como educação, sustentabilidade, cultura e empreendedorismo, fomentando a participação da população em causas públicas locais. Neste sentido, a tomada de decisão e articulação interna pela participação efetiva da esfera política em ano eleitoral reorganizou a rede que, movida pelo sentimento de indignação e angústia perante o cenário político, resultou na reorganização interna, incentivo e apoio a parte dos membros para se candidatarem a cargos eletivos. Além de envolver pessoas — candidatas ou não — de diversos sectores, destacamos o Grupo de Mulheres como ação em rede pós pandemia.

O Grupo de Mulheres formou-se com lideranças de diversos sectores, atuantes nas suas áreas de trabalho — mães, filhas, professoras, administra-

dora, advogada, costureiras, fotógrafas, assistente social, educadora cultural, empreendedoras — que, na construção de um espaço de confiança e trocas, se articularam em projetos conforme as afinidades. Entre eles, o de confecção e distribuição de máscaras no combate à pandemia, estudos, gravação de vídeos, análises políticas e, principalmente, um espaço de partilha e apoio perante as emoções e sentimentos desencadeados ao longo de um ano eleitoral de exposições, «superação», «vergonhas», «raiva», «inconformismo», «cansaço», «euforia», «entusiasmo», esperança e amor vivenciados num município que, em pleno século XXI, não possui mulheres nas cadeiras do poder legislativo. Onde falta «olhar sensível e coração humano» e «quem cuida não é cuidado», conforme registos de falas das próprias mulheres nestes encontros.

Assim, entre outras experiências, estas passam a iluminar elementos fundamentais da atuação em rede: *o que se faz, quem faz e como faz*. E, num processo de interação comunitária, *o como é primordial*, pois é a partir dele que as pessoas passarão — ou não — para outro patamar de participação e de mudança efetiva de suas realidades. Para tanto, podemos apelidar aqui estes fios condutores de «lideranças» que se dispõem perante a sociedade e projetos em comum a conduzir um processo de mudança social compondo redes de colaboração.

4. Fios condutores: As lideranças sociais em rede

Aqui, destacamos a liderança enquanto característica independente de cargos ou funções oficiais. Sendo livre para atuar nos vários sectores, interessa identificar as peculiaridades desta pessoa que exerce o papel de liderança — nomeada ou não — em contextos de iniciativas sociais. Isto porque percebe-se carência de pesquisas neste campo e temo-nos dedicado a contribuir com esse perfil de pessoas, grupos e equipas, cujas motivações, interesses e estratégias de bem-estar frente aos seus espaços de atuação não seguem necessariamente os mesmos princípios mais difundidos na literatura e estratégias organizacionais.

Nesse sentido, compactuamos com discussões que identificam esse perfil de liderança, tais como a de «liderança conectora» que, segundo Souza,

Rodrigues e Rodrigues, numa pesquisa publicada pela *Vocação*⁶ (2015, p. 53), tem como palavras-chave a sensibilidade, criatividade, cuidado, empatia, afeto, autoconfiança, sensibilidade, amor, motivação, animação, comunicação, resiliência, entre outras, apontadas por lideranças. Outro termo para este perfil de liderança a que nos referimos é o «líder social participativo», presente nos estudos de Ventosa (2016, p.172) vinculados à participação e à animação sociocultural, onde afirma que essa pessoa «deverá ter a capacidade de atuar sobre *seus próprios sentimentos* (inteligência emocional) para poder agir com eficácia sobre os *sentimentos dos demais* (inteligência social)».

Esse aprofundamento sobre o papel das lideranças sociais e participativas faz parte da pesquisa em andamento e aponta outras relações de rede, como a Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA) que, devido à pandemia, criou entre as lideranças de cada país membros colóquios e congressos virtuais como estratégia de aproximação, suporte e conexão dos participantes. E, com muitos desafios, passou a acionar a própria rede — universidades, gestão pública, empresas, ONG e pessoas interessadas em geral — para difundir conhecimentos, ações educativas e colaborativas visando «animar os animadores» da rede.

5. Laços e remate final

Se bem-estar e qualidade de vida também envolvem a percepção do indivíduo, o seu contexto cultural, objetivos, expectativas e preocupações — tal como apresenta a OMS (1995) —, liderar iniciativas que possam amenizar as incertezas sobre a vida e apresentar soluções para os problemas sociais também contribui para um mundo melhor, internamente e na relação com o outro e com o meio. Para isto, é importante compreender a educação emocional como necessidade urgente e transversal a processos educativos e de interação comunitária, bem como estimular a liderança desde a ótica da participação e da necessidade das outras pessoas. E isto requer integridade

⁶ Organização não governamental atuante há mais de 50 anos na Zona Sul da cidade de São Paulo e conhecida anteriormente como Ação Comunitária do Brasil — São Paulo.

emocional seja para enfrentar os problemas mais graves da sociedade, como para alimentar a empatia, visão horizontal, vontade e afinidades.

E, devido à democracia e importância dos vínculos, as redes de colaboração apresentam-se como estratégia e oportunidade de avanços no combate a desafios sociais, por promoverem outros sentimentos, encurtarem caminhos, aproximarem pessoas, reconhecerem experiências, darem respaldo teórico ou prático, despertarem pertença e facilitarem a criação de pontes. Desafios são muitos neste fazer junto e entre diversos e, a busca intencional, crítica e sensível sobre o papel das redes de colaboração é fundamental para sermos capazes de desatar os «nós na garganta» e criarmos laços com «fios de esperança».

6. Referências Bibliográficas

- Almeida, M. A. B., Gutierrez, G. L., & Marques, R. (2012). *Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. Escola de Artes, Ciências e Humanidades — EACH/USP.
- Blanco, A., Caballero, A., & Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Pearson Educación, S.A.
- Felipe, M. Rede social. (2004). In Park, M. B, Fernandes, R. S., & Carnicel, A. (Eds). *Palavras-chave em educação não-formal*. (1.ed., pp. 247-248). Ed. Setembro; Unicamp/CMU.
- Francisco, R. P. (2011). *Gestão de redes de colaboração: conceitos e aplicações*. Facunicamps — Núcleo de Pesquisa e Extensão.
- Green, M., Moore, H. & O'Brien, J. (2006). *When people care enough to act: ABCD in action*; foreword by John McKnight; reflections by Dan Duncan [et al.]. Inclusion Press.
- Neumann, L. T. V, & Neumann, R. A. (2004). *Desenvolvimento comunitário baseado em talentos e recursos locais* — ABCD. Global, Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social.
- OMS. (1995). *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHO-QOL): position paper from the World Health Organization*. Social science and medicine. Vol. 41, n.º 10.
- Park, M. B., Fernandes, R. S., & Carnicel, A. (2004). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Ed. Setembro; Campinas: Unicamp/CMU.

- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Editorial Troquel.
- Ventosa, V.J. (2016). *Didáctica de la participación: teoría, metodología y práctica*. Narcea Ediciones.
- Vocação. (2015). *Construindo vínculos comunitários*. Vocação.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E GESTÃO DO IMPACTO SOCIAL NUMA ENTIDADE DA ECONOMIA SOCIAL DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR¹

Ana João Santos

APPC — Leiria

Maria Antónia Barreto

ESECS/Politécnico de Leiria; Centro de Estudos em Educação e Inovação — CI&DEI

Resumo: O presente artigo tem como base um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação — Educação e Desenvolvimento Comunitário, do Instituto Politécnico de Leiria, sobre a avaliação de impacto social nas entidades que integram a Economia Social, tomando como amostra uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Leiria que trabalha com uma equipa multidisciplinar na área da deficiência, numa resposta de «Apoio em Regime Ambulatório». O *SIM Toolkit (Social Impact Management Toolkit)* — uma bateria de instrumentos lançada em 2019 por uma consultora portuguesa e alguns parceiros europeus — constituiu a base de partida para o referido estudo, cujo principal objetivo consistiu em testar a aplicabilidade desses instrumentos, analisando as suas potencialidades e limitações. A pertinência desta apresentação prender-se-á com a possibilidade de podermos avaliar, medir e gerir as intervenções terapêuticas em pessoas com deficiência e/ou incapacidade, que se desenvolvem mais ao nível

¹ Versão alargada do resumo publicado no Livro de Atas da 2.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção (Sousa; Santos; Magueta; Lopes; Brites, 2021, pp. 25-28)

das emoções (na gestão dos relacionamentos, na utilização da linguagem verbal e não-verbal para a expressão de emoções, ou na identificação e reconhecimento das próprias emoções), e ainda com a possibilidade de mapear e medir as mudanças pretendidas (*outcomes* e impactos) pelos *stakeholders* com base em indicadores que contemplem a manifestação das suas emoções/impressões.

Palavras-chave: avaliação; entidades da economia social; instrumentos de avaliação de impacto social; *sim toolkit*.

A importância da Avaliação de Impacto Social numa Entidade da Economia Social

A Avaliação de Impacto Social (AIS) é uma área do conhecimento inter e transdisciplinar que incorpora vários campos de intervenção como a sociologia, a antropologia, a economia, a psicologia, a demografia, os direitos humanos, o desenvolvimento comunitário, a saúde ou a educação. É por isso mesmo, e por estar relacionada com as mudanças a longo prazo e a vários níveis na sociedade, uma prática que se quer participativa — envolvendo no processo todos os *stakeholders* de um projeto ou intervenção — e participante — no sentido em que deverá acompanhar todas as fases do ciclo de vida de um projeto ou intervenção, desde a sua preconceção até ao seu fecho e avaliação de resultados/impactos. Desta forma, a AIS é também considerada um mecanismo para prever possíveis impactos antes de eles acontecerem, o que poderá ser muito útil para a gestão das intervenções das organizações. Mas mais do que prever impactos, atualmente a AIS é vista pelos investigadores, académicos e profissionais da área com grande interesse, pelo seu potencial de análise, monitorização e gestão das consequências sociais de intervenções planeadas e, por analogia, das dimensões sociais do desenvolvimento em geral (Esteves *et al.*, 2012, p. 34).

Para o desenvolvimento do estudo em causa foi importante refletir sobre a complexidade e a urgência da aplicação de processos de AIS nas Entidades da Economia Social (EES), sobretudo naquelas que apresentam soluções de intervenção cujas mudanças provocadas no seu público-alvo serão, à partida, mais difíceis de medir. Hoje não chega pensar quantas atividades

são produzidas pelas organizações ou quantas pessoas são envolvidas nas intervenções, importa antes avaliar o valor acrescentado que as entidades produzem e demonstrar o impacto — a percentagem, a parte das mudanças/dos resultados que resultam da sua intervenção; evidenciar o efeito isolado de determinada intervenção nos resultados que se querem alcançar, em comparação com todas as outras intervenções. É esta avaliação/monitorização/gestão do impacto social que poderá atribuir confiança às entidades da economia social perante a sociedade e, em última instância, maior capacidade para garantir a sua sustentabilidade financeira.

No entanto, efetuar uma AIS pode ser complexo, sobretudo para as EES. No entender de Carreras, Iglesias e Sureda, as principais dificuldades estão relacionadas com a falta de cultura de orientação para os resultados; dificuldade em contabilizar os impactos; dificuldade para identificar, elaborar e selecionar indicadores; limitação de recursos e capacidades; falta de ferramentas adaptadas e de sistemas de informação suficientes e adequados; e dificuldade em integrar os vários objetivos dos sistemas de medição (Carreras *et al.*, 2010, p. 47).

Vivemos em tempos de profunda crise e instabilidade económica que constituem uma ameaça para as franjas mais frágeis da sociedade. Sendo a principal missão das EES estar ao serviço das populações que se encontram em situação de maior fragilidade social, dando respostas alternativas aos principais problemas sociais contemporâneos, importa sobretudo garantir-lhes o seu desenvolvimento e sobrevivência. No entanto, a realidade das EES, sejam elas associações, fundações, mutualidades ou cooperativas, é complexa e diversificada. No seu domínio podemos distinguir um sector público e um sector privado, organizações laicas ou religiosas, e um constante apelo à sua inovação numa permanente criação de fórmulas sociais que combinam a economia de mercado, a intervenção do Estado e formas de organização coletiva. Garrido e Pereira (2018) afirmam que tanto o primado da ética como o sentido altruísta e solidário da Economia Social colocam estas organizações «debaixo de fogo, numa crise de legitimidade permanente», sobretudo num país como Portugal em que «a captura das organizações por interesses partidários e corporativos é uma evidência persistente» (p. 25). Um dos grandes constrangimentos que as EES enfrentam está relacionado com a dificuldade de financiamento das suas intervenções.

Devido à própria natureza da Economia Social, por norma as suas organizações não têm uma atividade geradora de receitas que permitam a sua sustentabilidade. Por outro lado, para além dos recursos escassos, estas organizações são frequentemente geridas por voluntários com reduzidas competências de gestão e não estão preparadas para enfrentar os novos desafios que se colocam.

É neste sentido que a AIS das organizações têm vindo a ganhar cada vez mais atenção tornando-se num imperativo para o sucesso organizacional. Optar por um sistema de avaliação e gestão de impacto/mudança social irá permitir às EES disponibilizar mais informação aos *stakeholders*, criar uma cultura de melhoria contínua, tomar decisões mais informadas e conscientes, e criar respostas mais eficazes e adequadas aos seus contextos, necessidades e recursos, contribuindo assim para uma inclusão efetiva dos seus beneficiários. Irá ainda permitir potenciar a geração de valor social, através de uma potencial melhoria de desempenho e aumento de impacto na sociedade para melhor servir as partes interessadas — os beneficiários e restantes *stakeholders*. No entender de Repucci (Repucci, 2010, pp. 1-4) existem quatro razões fundamentais pelas quais importa às entidades da Economia Social realizarem um processo de avaliação:

1. Permite que as organizações melhorem a qualidade do seu desempenho e demonstrem resultados;
2. Melhora os seus níveis de legitimidade, responsabilidade, transparência e gestão;
3. Fortalece as organizações melhorando as suas capacidades e dando-lhes poder para serem elas a conduzir os planos de avaliação de acordo com os objetivos traçados;
4. Ajuda a melhorar as condições da própria comunidade.

Atualmente existem cada vez mais instrumentos, metodologias e fontes de informação sobre gestão e avaliação de impacto disponíveis, tornando-se muito difícil escolher os modelos mais adequados. Por outro lado, precisamente pela escassez de recursos e reduzidas competências ao nível da gestão, é comum as entidades não terem a capacidade de aplicar os instrumentos, muitas vezes demasiado complexos e onerosos. Torna-se premente encon-

trar formas que ajudem as organizações a aumentar a sua capacidade para gerar o máximo impacto de forma autónoma e sustentável. Existem muitas iniciativas que pretendem dar apoio a estas organizações nesse sentido. Uma das mais recentes é a criação do *SIM Toolkit* — uma caixa de ferramentas de iniciação sobre Impacto Social, cujos autores acreditam que as organizações podem ultrapassar os desafios adotando uma mentalidade de impacto durante o ciclo de vida dos seus projetos.

O *SIM Toolkit*

O *SIM Toolkit* foi apresentado em Portugal pela primeira vez no dia 21 de novembro de 2019, em formato de *workshop*/conferência, no Auditório Atmosfera M, em Lisboa. Nasceu da discussão de quatro organizações (a portuguesa 4Change, o romeno *Făgăraș Research Institute*, a húngara *Cromo Foundation* e a turca *Turkey Europe Foundation*) sobre a utilidade da Avaliação e Gestão do Impacto Social para as pequenas organizações da sociedade civil, e sobre os primeiros passos que poderiam ser dados por estas organizações neste âmbito. Desta discussão surgiu o projeto-piloto *Social Impact Management: do it yourself toolkit*, apoiado pela *Bosch Alumni Network/International Alumni Center Berlin* e pela *MitOst*.

De acordo com os autores (4Change *et al.*, n.d.), o *SIM Toolkit* foi criado para as pequenas e médias organizações da sociedade civil (que no presente estudo se entendeu como Entidades da Economia Social) que pretendem crescer, exercer um papel relevante nos seus contextos, e desenvolver uma cultura organizacional de aprendizagem e melhoria. Esta necessidade surge da crescente pressão que é feita às organizações para apresentarem o seu trabalho, os seus resultados e as mudanças alcançadas (Roche, 2000).

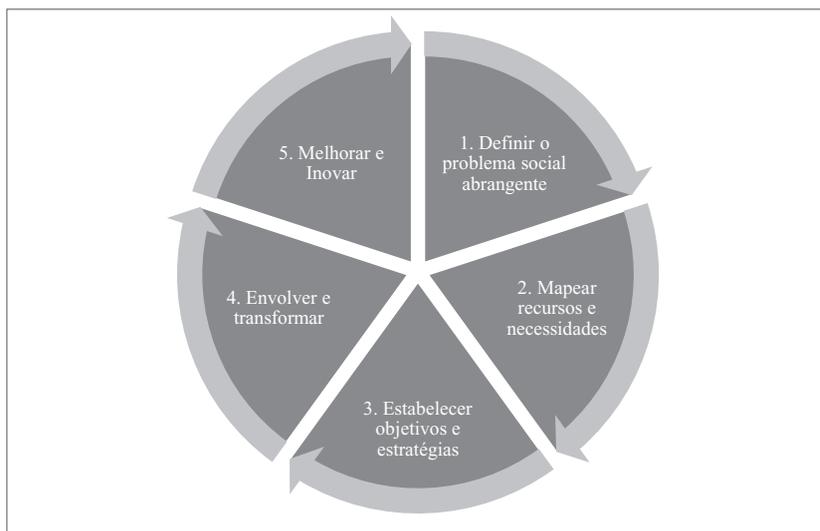
Embora o *Toolkit* ainda estivesse a ser revisto e melhorado para mais tarde ser lançado e ficar acessível a todas as Organizações, foi desenhado um ciclo base de cinco passos, o *SIM Cycle* (*Social Impact Management Cycle*), que pressupõe a utilização do conjunto de ferramentas providenciado pelo *SIM Toolkit* em cada uma das fases do processo. O ciclo não é estanque nem fechado. Na sua implementação as organizações poderão sentir a necessidade de repetir alguns dos passos anteriores. Nesta perspetiva,

também a utilização das ferramentas propostas não terá de ser estrita — as organizações poderão seleccionar as que melhor se adequem à sua realidade e, eventualmente, acrescentar outros instrumentos que julguem pertinentes.

O *SIM Toolkit*, da forma como está pensado para uso das organizações, representa um excelente ponto de partida para as entidades darem início aos seus processos de AIS. No meio de centenas de tantas instruções e teorias sobre como deve ser desenvolvida uma AIS e de tantos instrumentos existentes, haver um mapa desenhado (*SIM Cycle*) das fases que é importante seguir e completar, e um trabalho de pré-seleção das várias ferramentas que poderão ser utilizadas em cada uma das fases, é já uma grande ajuda para as organizações. Também o facto de serem ferramentas de livre acesso e que na sua generalidade poderão ser utilizadas de forma autónoma pelas organizações, sem terem de recorrer necessariamente a entidades externas para implementar um processo desta natureza, é sem dúvida uma mais-valia para a maior parte destas entidades que muitas vezes não dispõem dos recursos financeiros para poder fazê-lo.

As cinco etapas do *SIM Cycle* são:

Figura 1. *SIM Cycle*



Fonte: Adaptado da obra não publicada «Social Impact Management Toolkit», cedida à investigadora pelos autores (4Change et al., in press, p.6)

À data da elaboração desta dissertação, a lista definitiva de instrumentos sugeridos para um processo completo de avaliação e gestão de impacto social ainda não se encontrava publicada. No entanto, tanto na apresentação do *SIM Toolkit*, como na publicação facultada à investigadora pelos membros da 4Change, foram recomendados os instrumentos mais relevantes que poderão ser utilizados em cada uma das etapas do *SIM Cycle*:

Quadro 1. Instrumentos sugeridos para cada etapa do *SIM Cycle*

Etapas <i>SIM Cycle</i>		Exemplos de Instrumentos sugeridos
1. Definir o problema social abrangente	1.1. Definição do território e do âmbito do problema	Sem instrumentos sugeridos. É antes proposto que seja feito um levantamento, apresentação e discussão de informação que ajude a definir qual o problema social que afeta os <i>stakeholders</i> da organização.
2. Mapear recursos e necessidades	2.1. Avaliação da capacidade da organizacional	<i>Organizational Capacity Assessment Tool</i> (OCAT), da McKinsey & Company Diagnóstico 4C, da 4Change
	2.2. Mapeamento de beneficiários ou outros <i>stakeholders</i>	CERISE Social Business Scorecard
3. Estabelecer objetivos e estratégias	3.1. Definição de objetivos de impacto	Teoria da Mudança
	3.2. Design de planos e sistemas de monitorização, avaliação, prestação de contas e aprendizagem	Processo <i>Impact Management Principles</i>
	3.3. Planeamento de Sustentabilidade	CERISE SP14
4. Envolver e transformar	4.1. Monitorizar indicadores de resultados de impacto social	Sem instrumentos sugeridos.
	4.2. Medir e valorizar resultados de impacto social	IRIS+
5. Melhorar e Inovar	5.1. Avaliação e Aprendizagem	SROI Analyses
	5.2. Relatório e comunicação	Benchmark

Fonte: construído pela autora.

O processo de aplicação do *SIM Toolkit*

Como unidade de análise considerou-se uma Entidade da Economia Social — a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Leiria (APPC-Leiria). Esta escolha esteve relacionada com a facilidade de acesso da investigadora tanto aos documentos institucionais como ao público-alvo da investigação, por ser o seu local de trabalho. Foi também determinante nesta escolha operacional o facto da APPC-Leiria estar integrada na «Comunidade Impacto Social» desde 2017, manifestando desde essa altura a vontade de trabalhar os seus processos de avaliação e gestão de impacto social.

A organização apresenta como atividade central a reabilitação de pessoas com paralisia cerebral e situações neurológicas afins. A intervenção é realizada através de sessões terapêuticas de Fisioterapia, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicomotricidade, em articulação com outras terapias consideradas alternativas às convencionais (como a Hidroterapia, a Equitação com fins terapêuticos, a Musicoterapia e a Terapia Assistida por Animais) que, na sua grande maioria, trabalham o plano das emoções com recurso à arte e a formas distintas de comunicação. As sessões são desenvolvidas num formato individual e, em alguns casos, num modelo de co-terapia.

Pelas condicionantes temporais da implementação completa do ciclo, a investigação teve como objeto de estudo apenas os instrumentos propostos pelo *SIM Toolkit* para as duas primeiras etapas do *SIM Cycle*.

Na primeira etapa da investigação (*Definir o problema social abrangente/Definição do território e do âmbito do problema*) foram utilizadas técnicas diretas e indiretas do Método Qualitativo:

- *Focus group*;
- Recolha de informação através da análise de documentos oficiais.

Para a segunda etapa (*Mapear recursos e necessidades*) foram utilizados os questionários propostos pelo *SIM Toolkit*, de natureza qualitativa e quantitativa, validados para processos de avaliação de impacto social, já descritos no Enquadramento Teórico da presente dissertação e em anexo ao presente trabalho:

- Para a *Avaliação da capacidade organizacional* estava prevista a aplicação do *Organizational Capacity Assessment Tool* (OCAT), da *McKinsey & Company*. No entanto, à data da investigação, o instrumento não se encontrava disponível. Por esse motivo, foi selecionado um instrumento idêntico, o **OA2— *Organizational Assessment***, da *Marguerite Casey Foundation*;
- Para esta etapa foi ainda aplicado o **Diagnóstico 4C**, desenvolvido pela 4Change;
- No *Mapeamento de beneficiários ou outros stakeholders*, fez-se a aplicação do **SBS — *CERISE Social Business Scorecard***;
- À semelhança do que foi feito na primeira etapa, foram também utilizadas as técnicas de *focus group* e recolha de informação através da análise de documentos oficiais.

Resultados obtidos

Na primeira fase, de *Definição do território e do âmbito do problema*, foi feito um levantamento e a apresentação de informação que ajudou a definir qual o problema social que afeta os *stakeholders* da organização. Do *focus group* inicial, realizado para a implementação da primeira etapa do *SIM Cycle*, e do levantamento da documentação existente para lhe dar suporte, tornou-se evidente que seria necessário criar uma base teórica com conteúdos mais completos do que os existentes acerca da caracterização da instituição e do seu contexto situacional. Neste sentido, foi criado um documento final em que ficou definido o território da intervenção e o âmbito, o objetivo e o processo da análise a encetar.

Para a *Avaliação da capacidade organizacional*, foram aplicados os passos da metodologia Diagnóstico 4C sugeridos pelos autores do *SIM Cycle*:

1. Exploração — aproveitaram-se as informações recolhidas na primeira etapa do ciclo e o documento daí produzido;
2. Autodiagnóstico — aplicaram-se dois questionários: o OA2 e o Auto-diagnóstico disponível para as organizações da Comunidade Impacto Social, implementado e analisado pela 4Change;

3. Discussão — analisaram-se os dados recolhidos. Por uma questão de disponibilidade de todos os envolvidos, a discussão foi realizada em duas reuniões distintas com a investigadora, a Diretora do Centro, o Contabilista e a Coordenadora de Equipa/Psicóloga;
4. Proposta — foi criado um documento com as principais conclusões e recomendações para desenvolvimento da capacidade organizacional.

Para além dos tópicos levantados para a elaboração do documento final, chegou-se à conclusão que seria importante repetir esta etapa de autodiagnóstico numa fase posterior, envolvendo efetivamente todo o quadro de recursos humanos da instituição e ainda alguns *stakeholders* externos, como utentes/cuidadores e parceiros da Associação, para poder haver um debate mais robusto sobre as dimensões da capacidade organizacional a melhorar.

Por fim, para a concretização da etapa de *Mapeamento de beneficiários ou outros stakeholders*, foi aplicado o questionário *Cerise SBS* numa modalidade de autodiagnóstico. O questionário foi preenchido apenas pela investigadora e a coordenadora da equipa técnica, para proceder a uma análise mais rápida e adaptada ao que era pretendido para a investigação. Desta análise resultou um outro documento final com as principais conclusões alcançadas através das classificações obtidas e das respostas dadas pelas duas participantes, com especial atenção sobre a atitude da organização perante as dimensões «Público» (beneficiários) e «Parcerias» que são as que mais interessam para esta etapa do *SIM Cycle*. Embora a aplicação do *Cerise SBS* tenha proporcionado mais um momento produtivo de debate e análise de várias questões organizacionais, a investigadora não considera que tenha sido relevante. Apesar de terem sido aplicados na investigação apenas como um exercício teórico, os passos sugeridos para esta etapa (1. Identificação dos *stakeholders* e mapeamento das interconexões entre eles; 2. Planeamento do envolvimento dos *stakeholders*; 3. Seleção dos *outcomes* e impacto ligados aos *stakeholders* e a sua medição através de indicadores) serão, no entender da autora, o verdadeiro ponto de partida para uma avaliação de impacto social, pois exigem que sejam criados indicadores de medição de impacto adequados à realidade da organização.

No total da implementação destas primeiras duas etapas do *SIM Cycle*, foram realizadas pelo menos quinze reuniões/*focus groups* entre a inves-

tigadora e vários dos atores institucionais; foi feita uma análise extensiva dos documentos oficiais e do contexto local e nacional em que se insere a organização estudada; foram aplicados três dos questionários sugeridos pelo *SIM Toolkit*; e foram elaborados quatro relatórios com os resultados obtidos ao longo de cada etapa.

Os momentos de reunião serviram para refletir o sentimento de pertença dos vários atores envolvidos, as suas posições e opiniões sobre determinados assuntos, como a capacidade organizacional ao nível de diferentes dimensões, as perspetivas sobre a visão, os valores, os recursos, as ações, os *outcomes* ou o impacto da intervenção da organização. Foi interessante observar as diferenças de opinião sobre determinados tópicos e, ainda mais, a surpresa de alguns elementos perante a perceção dessas posições distintas. Tendo havido inicialmente uma apresentação do projeto em que foi explicado o objetivo final de melhoria organizacional, e um elemento condutor destes debates, as situações de conflito foram raras e transformaram-se rapidamente em tentativas para se chegar a consensos para melhorar a organização.

No final da investigação ficou latente a vontade de avançar com a implementação das restantes as etapas do processo, ou até mesmo voltar atrás e refazer as duas primeiras etapas envolvendo mais *stakeholders* neste *focus group*, como por exemplo os utentes e seus cuidadores, voluntários, estagiários, sócios, financiadores e parceiros institucionais.

Conclusões

O estudo em causa apresentou algumas limitações que convém ter em atenção: a IPSS analisada não é demonstrativa de todas as organizações da Economia Social; na investigação foram apenas aplicados os procedimentos das primeiras duas fases do *SIM Cycle*, não sendo possível analisar a aplicação do *SIM Toolkit* na sua totalidade; foi considerado um número reduzido de *stakeholders* na amostra, o que limitará certamente os resultados obtidos; o estudo do tipo exploratório, com uma abordagem maioritariamente qualitativa, carece de dados mais exatos.

No entanto, no exercício de aplicação dos instrumentos propostos, ficou evidente que o *SIM Toolkit*, da forma como está pensado ser apresentado

para uso das organizações, representa um excelente ponto de partida para as entidades darem início aos seus processos de AIS. No meio de centenas de instruções e teorias sobre como deve ser desenvolvida uma AIS e de tantos instrumentos disponíveis, a existência de um mapa desenhado (*SIM Cycle*) das fases que é importante seguir e completar, e um trabalho de pré-seleção das várias ferramentas que poderão ser utilizadas em cada uma das fases, é já uma grande ajuda para as organizações. O facto de, na sua maioria, serem ferramentas de livre acesso e de, na sua generalidade, poderem ser utilizadas de forma autónoma pelas organizações, sem a necessidade de recorrer a entidades externas para implementar um processo desta natureza, é sem dúvida uma mais-valia para a maior parte destas entidades que muitas vezes não dispõem dos recursos financeiros para poder fazê-lo. Apesar das etapas serem sequenciais, o interessante deste ciclo é que ele não é estanque. As organizações poderão a qualquer momento alterar a sua ordem, voltar atrás, refazer etapas, e ainda seleccionar as ferramentas que melhor se adequem aos seus contextos.

Referências Bibliográficas

- 4Change, Institute, F. R., Foundation, C., & Foundation, T. E. (2019). *Social Impact Management Toolkit* (Relatório não publicado).
- Carreras, I., Iglesias, M., & Sureda, M. (2010). *Liderazgo orientado a resultados en las ONG*. Barcelona: ESADE.
- Esteves, A. M., Franks, D., & Vanclay, F. (2012). *Social impact assessment: the state of the art*. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), pp. 34–42. doi: 10.1080/14615517.2012.660356
- Garrido, Á., & Pereira, D. (2018). *A Economia Social em Movimento — Uma história das organizações*. Lisboa: Tinta da China.
- Repucci, S. (2010). *A user's guide to civil society assessments*. Oslo: United Nations Development Programme.
- Roche, C. (2000). *Avaliação de Impacto dos Trabalhos de ONGs: Aprendendo a valorizar as mudanças*. São Paulo: Cortez; ABONG; Oxford.

