



EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

ABORDAGENS COLABORATIVAS E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

Jenny Sousa
Maria João Santos
Lúcia Grave Magueta
Maria de São Pedro Lopes
Leonel Brites
Coord.

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO — ABORDAGENS COLABORATIVAS E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

COORDENADORES

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

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

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

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

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

Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

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

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net · editora@almedina.net

REVISÃO

Maria Lobo

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Luis Barbeiro (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria); Eva Navarro (Universidad de Valladolid); Ana Maria Porto Castro (Departamento de Pedagogia e Didática – Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela); Graça Seco (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Maria José Gamboa (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria);

Susana Custódio (ESSLei – Instituto Politécnico de Leiria); Inês Conde (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Catarina Menezes (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Teresa Mendes (ESE – Instituto Politécnico de Portalegre); Sílvia Pinto (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria); Dina Alves (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria)

CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Europress - Indústria Gráfica

outubro 2024

DEPÓSITO LEGAL

538756/24

ISBN

978-989-40-2261-9

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.



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

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



GRUPOALMEDINA

**EMOÇÕES, ARTES
E INTERVENÇÃO**

**ABORDAGENS
COLABORATIVAS
E PARTICIPAÇÃO
EM ESPAÇOS
EDUCATIVOS**

Jenny Sousa
Maria João Santos
Lúcia Grave Magueta
Maria de São Pedro Lopes
Leonel Brites
Coord.

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	11
NUEVAS CORPOREIDADES EN LA VEJEZ — UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA DANZA CREATIVA EN EL CONVENTO	13
<i>Maria Fernanda Motato Valência / Sandrina Milhano / Clara Leão</i>	
ATOS E AFECTOS — ELEMENTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	27
<i>Ana Judite de Oliveira Medeiros</i>	
A RELAÇÃO PESSOAL COM A ESCRITA COMO PERSPETIVA INTEGRADORA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E ACADÉMICAS COM A LÍNGUA	39
<i>Inês Cardoso / André Matias</i>	
CADERNOS DE ARTISTA — REPERTÓRIOS, SIGNOS E SIGNIFICADOS CULTURAIS	67
<i>Lúcia Grave Magueta / William Cantú / Jenny Gil Sousa</i>	
A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO ARTE E EMOÇÃO — EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS TRANSVERSAIS....	83
<i>Cristina Nobre</i>	

BRINCAR COM OS SONS — UMA VIAGEM FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	99
<i>Rita Simas Bonança</i>	
COMPOSIÇÕES DE APRENDIZAGEM NO PRÉ-ESCOLAR — O BRINQUEDO, O LIVRO E O REAL.....	119
<i>Leandra Cordeiro / Telma Sousa / Bárbara Martinho</i>	
<i>Filipa Marques / Conceição Mendes</i>	
PERCEÇÃO DO IMPACTE DO PROGRAMA UBUNTU EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	135
<i>Carolina Miguel da Graça Henriques / Patrícia Carina Domingues Frade</i>	
AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS — ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR	155
<i>Sara Margarida Rufino Santos Henriques / Maria João Sousa Santos</i>	
EM TORNO DO IMAGINÁRIO «DO LAPEDO A SANTA EUFÉMIA» — EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS COM A COMUNIDADE.....	177
<i>Sofia Teixeira / Sandrina Milhano / Clara Leão</i>	
TEMPO SEM TEMPO — A ARTE COMO FORMA DE SENTIR, PENSAR E CAMINHAR EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA.....	191
<i>Mariana Craveiro / Irene Cortesão</i>	
ARTE, EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES — PROJETO DE ANIMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	211
<i>Fabiana Silva / Catarina Mangas</i>	
ROLE-PLAY E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR — RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	229
<i>Rute F. Meneses</i>	
O TRABALHO CORAL AMADOR — A LIDERANÇA COMO ESTRATÉGIA PSICOSSOCIAL.....	245
<i>Pedro Razzante Vaccari</i>	

ÍNDICE

A ARTETERAPIA NO LUTO E NOS CUIDADOS PALIATIVOS	263
<i>Graça Duarte / Telma Alves</i>	
DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NAS ARTES — PERCURSOS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO.....	283
<i>Pedro Balau Custódio</i>	
COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES — O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL.....	301
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura</i>	

NOTA INTRODUTÓRIA

A obra que agora apresentamos é o resultado de um conjunto de textos que foram discutidos na *IV Conferência Emoções, Artes e Intervenção*, este ano dedicada ao tema *Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos*, e que se realizou na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, em abril de 2024.

Sendo esta a IV Conferência que organizamos sobre esta temática, gostaríamos de referir o que as autoras Megsamen e Ross (2023: IX), na Introdução ao seu livro, *Your Brain on Art: How the Arts Transform Us*, nos começam por dizer:

But we now have scientific proof that the arts are essential to our very survival. We know how art, in its countless forms, heals our bodies and minds. We've got the evidence for how the arts enhance our lives and build community. We know, too, how the aesthetic experiences that make up every moment alter our basic biology.

*Advances in technology allow us to study human physiology like never before, and a growing community of multidisciplinary investigators is researching how the arts and aesthetics affect us, giving rise to a field that is radically changing how we understand and translate the power of the arts. It's called **neuroaesthetics**. Or, more broadly, **neuroarts**.*

Esta citação ajuda-nos à reflexão sobre a importância das artes nas nossas vidas, sobre as emoções que arrastam e sobre a importância da pesquisa que se tem vindo a fazer sobre o papel das artes na intervenção. E, mais do que

nunca, sobre a forma como a tecnologia nos pode auxiliar a compreender o desenvolvimento do nosso cérebro durante a experiência artística.

Para quem há alguns anos se dedica à intervenção e à investigação nesta área, é bom saber que o reconhecimento da sua importância é cada vez mais bem compreendido.

Assim, e continuando a luta, temos o prazer de partilhar, nesta obra, mais um conjunto de experiências que foram apresentadas nesta IV Conferência.

Estes textos abordam as questões relacionadas com as emoções e com as artes em variados contextos de intervenção e com várias linguagens artísticas.

Os contextos são, por exemplo, o de idosos, o de crianças do Pré-escolar e do Ensino Básico, o de estudantes do Ensino Superior, o de espaços educativos não escolares, o de comunidades locais, etc.

As linguagens artísticas implementadas passam pela Dança, Música, Artes Plásticas, Escrita Criativa, Escultura, Expressão Dramática, etc., usadas de forma interdisciplinar ou singularmente.

Todas estas experiências fizeram parte de abordagens colaborativas e participativas e foram objeto de estudo para investigação.

Desta forma, pensamos que possam ser contributos significativos para o conhecimento do papel das emoções e das artes, e que a importância desta realidade, tão estudada já, possa ser definitivamente compreendida e devidamente reconhecida.

Só assim haverá disponibilidade para continuar a estudar, a investigar, a implementar e a transformar criativamente pessoas e comunidades.

Arriscamo-nos a terminar esta nota introdutória com uma última reflexão das autoras anteriormente citadas e que pensamos resumir a relevância de toda esta luta e de toda esta obra:

The success of our species comes down to this: Art creates culture. Culture creates community. And community creates humanity. (Megsamen & Ross, p. 202)¹

Que estas leituras inspirem e encorajem muitas e novas experiências de intervenção com emoções e artes! O Mundo está mesmo a precisar!!!

¹ Megsamen, S. & Ross, I. (2023). *Your Brain on Art: How the Arts Transform Us*. Canongate Books Ltd.

NUEVAS CORPOREIDADES EN LA VEJEZ — UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA DANZA CREATIVA EN EL CONVENTO

Maria Fernanda Motato Valência

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal

Sandrina Milhano

Politécnico de Leiria, Ci&DEI, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal

Clara Leão

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal

Resumen: Con el objetivo de promover una nueva mirada sobre la vejez, este proyecto de intervención utilizó la danza creativa como herramienta artística para promover nuevas corporeidades, es decir, nuevas maneras de sentir y vivir la vejez. A través de una metodología de acción participativa las hermanas franciscanas del convento Santa Clara de Leiria, danzaron con el propósito de intentar resistir frente a los preconceptos que encasillan a quienes envejecen, y en este caso particular, a las mujeres que han escogido una vocación religiosa. A través de la danza se desarrolló un espacio de libertad, placer y creatividad.

Esperamos que este proyecto de investigación pueda contribuir a otras investigaciones que aborden intervenciones con mujeres religiosas que estén pasando por la etapa de la vejez o que incentive a otros investigadores a abordar contextos que han sido relegados y olvidados.

Palabras clave: Corporeidad; Danza Creativa; Intervención; Vejez.

Introducción

Este texto tiene como propósito hacer una síntesis del proyecto de intervención artística realizado en el Convento Santa Clara de las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción en Leiria, Portugal, entre el 03 de febrero de 2023 hasta el 07 de julio de 2023 (Valência *et al.*, 2024). La problemática subyacente en el proyecto destaca la perspectiva negativa que se ha tenido sobre la vejez, cuestionándonos acerca de nuestra propia manera de verla. Para quienes envejecen, invita a reflexionar sobre cómo la sienten, con el fin de asumir, pensar y ver la vejez de otro modo.

Dado que el envejecimiento está enmarcado en imaginarios sociales que lo cargan de connotaciones negativas, las posibilidades de reconocernos en las personas que envejecen son cada vez más lejanas (Domingues & Freitas, 2019). Según esto autores, como no hemos tenido una mirada diferente de la vejez, no nos podemos reconocer en los viejos y quienes son viejos no consiguen reconocerse en su cuerpo envejecido (Domingues & Freitas, 2019). Gracias a esto la vejez puede ser vivida de una manera traumática, pudiéndose generar problemas emocionales que afectan en mayor medida el declive natural que conlleva la vejez. De tal manera que este proyecto de intervención se desarrolló pensando si la danza creativa puede llegar a contribuir a otra mirada de la corporeidad para un grupo de hermanas franciscanas que están viviendo la vejez ya que esta herramienta artística, entendida como canal de expresión y comunicación, hace posible nuevas maneras de estar y de ser en el mundo.

Como las participantes del proceso son mujeres que han elegido un camino religioso, ellas también rompen a través de la danza creativa con los preconceptos que las encasillan en márgenes estrechos donde la seriedad y la severidad son las características que las enmarcan. Según Almeida citado en Botelli *et al.*: «En el acto de otrarse, de tornarse nuevo, de soñar con sensibilidad y movimientos no pasteurizados, inauguramos nuevas corporeidades, productoras de diferencia y que resisten a la homogeneización de lo social» (2012, p. 136).

Primero abarcaremos los principales conceptos que dieron la base teórica al proyecto; abordaremos la metodología utilizada y por último nos centraremos en los resultados obtenidos durante todo el proceso de intervención.

Marco Teórico

El Cuerpo Envejecido

Cada etapa tiene percepciones diferentes de la realidad debido a que físicamente estamos experimentando transformaciones que nos hacen percibir y ser percibidos de diferentes maneras; por ejemplo, la niñez es concebida de una manera diferente a la adolescencia, el paso de una etapa a otra conlleva mudanzas físicas y emocionales, sin embargo, lo que pesa es la mirada social que le damos a esos términos. No en tanto, sucede lo mismo con la vejez. Sin embargo, es en esta etapa de la vida que se percibe y se asume la vida de una manera casi decadente.

Según la filósofa francesa Simone De Beauvoir «la vejez es particularmente difícil de asumir porque siempre la habíamos considerado como una especie extranjera: entonces? me he convertido en otra mientras sigo siendo yo misma?» (Beauvoir, 2013, p. 352). Los cambios emocionales y físico son difícilmente aceptados por las personas que están entrando a esta etapa de la vida, porque en cierta medida se asume la vejez de acuerdo a la mirada que socialmente se le impone.

Teniendo como base el pensamiento de Simone De Beauvoir entendemos que es solo a través de la mirada del otro que se percibe el paso de los años: «Es lógico, puesto que en nosotros es el otro el que es viejo, que la revelación de nuestra edad nos venga de los otros» (Beauvoir, 2013, p. 357). Debido a esta postura, puede entenderse que la pensadora ubica la vejez en una dimensión ética, porque tiene que ver con nuestra condición humana y con la manera en que objetivamos y tratamos al otro, en este caso a las personas que envejecen.

En la etapa del envejecimiento aparecen una serie de estereotipos que limitan la condición de envejecer. La mirada del otro objetiva a los adultos mayores, poniendo categorías para definir su fase y condición. Debido a estos estereotipos sociales, cuando los sujetos llegan a la vejez y son conscientes de ella en su cuerpo, no quieren reconocerse, de hecho, la sienten ajena. Este conflicto se genera a causa de la mirada que la otra posa sobre el cuerpo que envejece y debido a la manera como se asume internamente la vejez. Usualmente, los estereotipos en torno a la vejez permean la manera subjetiva de sentirla.

Es por esto que Beauvoir invita a una nueva mirada hacia esta fase de la vida, donde la aceptemos como algo natural y abracemos cada transformación que ocurre en esta etapa. Pero para eso, es necesario hacerse consciente de la vejez, no solo a través de la óptica externa, sino a través de una reflexión subjetiva que permita aceptarla. Sin embargo, la experiencia interna de la vejez no es plena, pues la percepción de la propia vejez siempre está en disyunción con la mirada externa que me concibe como objeto acabado y definido. De esta manera, se pierde la posibilidad de encontrar otras maneras de interpretar, vivir y sentir la vejez. La pregunta: «como posso ter me tornado outro(a) enquanto continuo sendo eu mesmo(a)?» (Miller, 2001, como se citó en Domingues y Freitas, 2019), muestra que la alteridad — entendida como el percibir a otro diferente de nosotros mismos — no solo llega por la mirada objetiva que el otro tiene de mí, sino que la alteridad también aparece en el sentir ajena la vejez desde la propia subjetividad, rechazando y negando la vejez.

La vejez y el tiempo

En algunos casos, desde un entendimiento temporal, se ha creído que llegar a viejos significa parar de vivir. Se supone que las experiencias vividas en un pasado, que antes era visto como un horizonte de posibilidades futuras, ahora están acumuladas en la experiencia del adulto mayor; en ese sentido, el futuro deja de existir como posibilidad. Este entendimiento del tiempo, para quien envejece, genera una trayectoria delimitada, haciendo que su existencia quede sin proyección:

Un porvenir limitado, un pasado fijo: tal es la situación que han de enfrentar las personas de edad. En muchos casos, paraliza su actividad. Todos sus proyectos han sido o realizados o abandonados, su vida se ha cerrado sobre sí misma; nada los reclama: no tienen más nada que hacer. (Beauvoir, 2013, p. 468).

Esta percepción del tiempo en el cuerpo envejecido es un hecho que limita la libertad de posibilidades, se nos hace consciente y presente la finitud.

El cuerpo como topos de libertad

En Simone De Beauvoir encontramos que el cuerpo no es simplemente un objeto percibido por otros, sino que también es experiencia vivida que se puede proyectar:

Todo sujeto se plantea concretamente, a través de los proyectos, como una trascendencia. No cumple su libertad sino por su perpetuo desplazamiento hacia otras libertades; no tiene otra justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto. (Beauvoir citada en Femenías, 2008, p. 7).

Las personas que pasan por el envejecimiento cargan con la idea socialmente aceptada de que la vejez es el límite de cualquier horizonte de posibilidad. La relación vejez-muerte está estrechamente en el sentir corporal de quien envejece. Sin embargo, la experiencia de la libertad puede estar en la corporalidad. Allí donde la mirada ajena objetiviza al otro (en el cuerpo), también surge un camino que puede abrir horizontes de posibilidades para vivir la vejez de otra manera.

Corporeidad

En términos generales, la corporeidad es un resumen de nuestra trayectoria existencial. Partiendo de esta definición, se entiende que el cuerpo se hace cuerpo, en la medida en que vive y tiene experiencias. Las experiencias a través del tiempo que hacen un cuerpo, junto con la cultura, los acontecimientos históricos y su herencia biológica, lo sitúan en medio de esa hibridación. Sin embargo, el cuerpo no es sólo uno durante esa trayectoria, el cuerpo es corporeidad, o sea, es una forma, una apariencia, que a medida que vive se va transformando; no solo a nivel físico, sino también a nivel intelectual, emocional, moral etc. Según Le Breton citado en Silveira *et al.* (2012), a través de la corporeidad, el ser humano convierte el mundo en una extensión de su experiencia, creando tramas familiares y coherentes, listas para la acción y la comprensión. El cuerpo, tanto como emisor y receptor,

produce significados continuamente, insertando al individuo de forma activa en el contexto social y cultural.

A pesar de que estemos situados en el mundo por causa de nuestra herencia genética y por la historicidad de la que hacemos parte, es posible transformar nuestra corporeidad para a su vez transformar el mundo: «El hombre puede vivir mil corporeidades, y el cuerpo se va constituyendo en la medida en que él, a través de sus expresiones, acciones, haceres y ocupaciones, produce el mundo» (Botelli *et al.*, 2012, p. 135).

De manera que, aunque vivamos bajo unos cánones establecidos; bajo unos ciertos moldes que nos restringen nuestra existencia corporal, es posible transformarse. «Tenemos la noción de un cuerpo-creación, de un cuerpo-arte porque “tiene la capacidad de crear, de producirse en formas, las más diversas posibles”» (Almeida, 2004, citado en Botelli *et al.*, 2012).

La creencia de que la corporeidad de las personas que viven la vejez está acabada, sin horizonte o sin posibilidad de transformación, cierra la oportunidad de vivir nuevas maneras de estar y de ser en el mundo; a pesar de esto, es bien sabido que la vejez acumula una amalgama de experiencias y conocimientos que pueden crear una corporeidad fuera de aquellos moldes que quitan fuerza vital y trascendencia a la existencia. «Es preciso hacer que el cuerpo sueñe, que los cuerpos sean tocados en sus diversos pliegues para que así se produzcan mundos» (Botelli *et al.*, 2012, p. 136).

La corporeidad a través del arte puede manifestar las más variadas maneras de ser y de sentir, fuera de las asignadas por los moldes que quieren capturar y cerrar la corporeidad de los sujetos. Es por eso que a continuación vamos a hablar de la danza creativa en relación con la corporeidad. Aquí consideramos que la corporeidad puede crear nuevas subjetividades, sin embargo, se requieren de algunas herramientas artísticas y de espacios artísticos que impulsen a esas transformaciones subjetivas, ya que «la corporeidad en el arte intenta resistir las capturas que le quitan intensidad a la vida» (Botelli *et al.*, 2012, p. 139).

Danza creativa

La danza creativa posibilita al cuerpo otros movimientos diferentes a los habituales, con el fin de llevarlo hacia movimientos creativos y críticos, que lo hagan pensarse y sentirse desde su propia corporeidad.

La danza se desarrolla desde el cuerpo y con el cuerpo, estimulando el desarrollo de las cualidades humanas, aquellas que se conquistan a través de la propia presencia física y de la del otro. Se busca la presencia integral del ser humano, lo cual no sólo significa que el cuerpo esté presente, sino estar presente en el cuerpo, sentirlo, percibirlo, así como registrar la presencia de los otros a través del mismo (Botelli *et al.*, 2012, p. 144).

La danza transforma a los sujetos y a su vez transforma el mundo en la medida que produce nuevas maneras de sentir, de estar y de ser. Puede impulsar la fuerza vital de los sujetos a través de su singularidad. Justamente, el tema de este proyecto de intervención artística, tiene que ver con la mirada problemática que tenemos frente a la vejez. Mirar el envejecimiento sin discernimiento, hace que éste sea interpretado bajo estereotipos y aspectos negativos que dificultan vivirlo de maneras menos dolorosas y limitantes; esta visión social de la vejez hace que los sujetos de otras edades no se consigan reconocerse en los que envejecen, negando la vejez como condición y destino humano.

Con esta problematización consideramos que una herramienta artística como la danza creativa puede permitir que las mujeres religiosas que envejecen, vean, sientan y expresen su vejez de una manera menos restrictiva y negativa. Dado que la danza creativa es:

Uma possibilidade de expressão artística ao alcance de todos, já que o necessário desenvolvimento de capacidades parte, sempre, da realidade física, emocional e mental de cada um, e progride respeitando todas as velocidades e níveis de aprendizagem alcançados (Leão, 2020, p. 101)

A lo largo del proyecto se enfatizan dinámicas asociadas a la intervención artística y a la animación, estimulando formas de interacción y comunicación para “involucrar a las personas en situaciones de participación activa, donde todos pueden ser a la vez autores y espectadores” (Magueta *et al.*, 2022, p. 132).

Con lo que respecta a las personas que envejecen, esta herramienta artística puede ayudarles a transformar su corporeidad en la vejez; aceptándola no desde la mirada de los estereotipos sociales, sino a partir de una reflexión crítica y subjetiva.

Metodología

Este proyecto de intervención artística fue orientado por una metodología cualitativa, la cual se enmarca en el modelo de investigación acción participativa (Lima, 2003). Teniendo en cuenta este modelo, esta intervención artística tuvo cuatro momentos: Diagnóstico, concepción, intervención y análisis reflexivo. Cuando se comenzó con la parte práctica del proyecto, el diagnóstico, la concepción del proyecto y el proceso de intervención se realizaron conjuntamente por motivos de tiempo; el análisis reflexivo se realizó al final. En este último punto se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica y los datos recolectados por medio de los métodos empleados: los videos, las fotografías, las entrevistas grupales y las entrevistas semiestructuradas individuales.

Caracterización de las participantes

El grupo estuvo compuesto por mujeres entre los 70 y los 98 años de edad. Todas las participantes son monjas franciscanas hospitalarias que dedicaron su vida al servicio religioso. La gran mayoría vivieron fuera de Portugal realizando misiones en Angola, Cabo Verde o en la India. Algunas se formaron como docentes o enfermeras, siendo la educación una prioridad, tanto para ellas como para su congregación, con el fin de contribuir a la sociedad a través del servicio.

Las participantes de este proyecto ya no se encuentran ejerciendo funciones que impliquen misiones fuera del país. Actualmente las participantes se encuentran en el convento Santa Clara, el cual ha sido convertido en casa de reposo para las hermanas que dedicaron su vida al servicio y cuidado de otros. En general, el perfil de las participantes se encuadra en su vocación religiosa.

Descripción del proyecto

La pregunta problema que orientó esta investigación fue la siguiente: ¿La danza creativa puede llegar a contribuir a otra mirada de la corporeidad para un grupo de hermanas franciscanas que están viviendo la vejez?

Para realizar este proyecto se necesitó pasar por diferentes fases. La primera parte del proceso se basó en la observación. La investigadora estuvo inmersa durante cuatro meses dentro del Convento Santa Clara. Este ejercicio permitió entender el contexto y las problemáticas de las participantes. Una vez con este análisis, se pasó a la segunda parte de proceso, el cual consistía en realizar un esquema de proyecto basado en danza creativa, el cual se dividió en tres segmentos: conciencia corporal, expresión corporal y creación artística. La tercera parte consistió intervenir artísticamente en el convento, teniendo en cuenta el esquema planteado. En la última parte del proyecto se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales, las cuales permitieron sacar las conclusiones, con ayuda de las participantes, y así crear una reflexión en conjunto.

Análisis de algunas categorías

Teniendo en cuenta la manera en que se analizaron las entrevistas grupales e individuales de este proyecto de intervención, mostraremos brevemente algunas categorías de análisis que nos permitieron llegar a las conclusiones.

A partir de la categoría «La danza creativa como un espacio para la expresión y comunicación de emociones y sentimientos», resaltamos tres temáticas que quisimos implementar durante el proceso de intervención con danza creativa: libertad, placer y creatividad.

La libertad que sentían las participantes al entrar en el aula era algo que se expresó constantemente en las sesiones, ya que el espacio de danza creativa era completamente diferente a las actividades cotidianas a las que están acostumbradas. De acuerdo con el testimonio de una participante: «As aulas de dança, desta dança criativa, são um espaço de liberdade, um espaço de se sentir verdadeiramente pessoa e os outros também... e ficar [livre] não só o corpo, mas a mente... tem sido benéfico para mim e para as outras». Llama

la atención que durante las aulas se sintieran verdaderamente personas, lo que sugiere que las actividades les permitieron expresarse desde su propia individualidad. Esto es especialmente significativo porque, como monjas, su identidad suele estar profundamente ligada a la comunidad religiosa, donde la individualidad se disuelve en favor de un colectivo más grande. En este contexto, las aulas de danza creativa ofrecieron un espacio donde pudieron reconectar con su propio ser, experimentar un sentido de autonomía y autoexpresión que normalmente no es prominente en su vida cotidiana dentro del convento. Este proceso no solo les brindó una nueva forma de vivir la vejez, sino que también les permitió redescubrirse a sí mismas como individuos únicos dentro de su vocación religiosa.

Una de las temáticas controvertidas frente a las monjas es la experiencia de placer. Algunos preceptos o prácticas dentro de ciertos cultos religiosos niegan la posibilidad del placer a las personas con vocación religiosa. Sin embargo, la danza puede entenderse como una práctica espiritual que alivia. La respuesta encontrada en la subcategoría «estereotipos sobre las monjas» se cruza con la temática del placer: «Decidir ter uma família num convento é uma decisão pessoal e o dançar é um exercício que tem o seu aspeto social e moral, e mesmo espiritual, de um alívio à vida, e é importante que as pessoas comecem a sentir isso lá fora». Sentir placer o gozo a través de una práctica corporal es algo que puede experimentar cualquier persona a cualquier edad y puede estar relacionado con lo espiritual. «Sinto, aqui, eu própria, gozo! O meu corpo fica tranquilo e a minha mente, a minha alma, alegra-se e os meus músculos sentem-se relaxados». Sin embargo, la corporalidad ha sido un tema cerrado dentro de la vocación religiosa; una participante expresa: «Acho que é normal as pessoas fora do convento não pensarem nas danças dentro de um convento e as freiras a dançar».

El cuerpo femenino ha sido considerado un lugar de pecado desde la religión católica cristiana romana, y las prácticas y dinámicas en torno al cuerpo tienden a cerrarlo y ocultarlo. Por eso, la mirada de los laicos frente a las monjas se pregunta, como dice una de las participantes: «Dançar com freiras? Ninguém pensa nisso». Sin embargo, es posible brindar, a través de espacios artísticos con danza creativa, gozo, placer y alegría desde la corporalidad, liberando y al mismo tiempo buscando desarrollar la expresión creativa de la individualidad. Una participante dice: «Gosto muito

de vir a estas aulas porque nos ajudam e nos dão um bocadinho mais de criatividade».

Aunque existen preconceptos que restan intensidad a la vida de las personas que están envejeciendo, es posible resistirse a través del arte, en este caso, mediante la danza creativa, a estos preconceptos que amoldan y cierran la corporalidad a modos específicos de ser, estar y sentir en el mundo. La danza creativa permite que la corporalidad de las personas se transforme y evolucione; los cuerpos sueñan, la imaginación se eleva y, a través del movimiento, las personas disfrutan de la vida y de su cuerpo a cualquier edad.

A través de este tipo de danza es posible encontrar nuevos canales de expresión que permitan tejer diálogos con otros, reencontrándonos como comunidad y mirándonos como seres humanos que, en distintas circunstancias, padecemos las mismas condiciones. Por eso, revisar las interpretaciones que hacemos de la vejez implica distanciarnos de esos preconceptos que conciben el mundo de manera cerrada. Volver a mirar, es respetar nuestra propia condición y reconocernos en la alteridad de quienes envejecen.

Resultados

Durante el proceso de investigación e intervención, relacionado con las problemáticas abordadas, encontramos que, dentro del grupo de participantes, existen dificultades para asumir los cambios que conlleva la fase de la vejez. Para algunas, resulta complicado hacer una reflexión subjetiva que posibilite la aceptación de todos los cambios corporales, emocionales y sociales que esta etapa implica.

Otra problemática abordada en el proyecto, y que está relacionada con la vejez, es la falta de proyección hacia posibles proyectos futuros. En la vejez, se plantea la muerte como lo único que queda por esperar, sin embargo, es posible proyectarse desde actividades que desplieguen la existencia hacia otras posibilidades, más allá de fijar la muerte como única meta. Por eso, implementar proyectos que permitan a las personas proyectarse en el futuro, puede hacer que la vejez se sienta menos drástica y negativa, porque la participación en un proyecto hace que las participantes sientan que hacen parte de un grupo.

Otra conclusión a la que llegamos, es que la danza creativa, entendida como canal de expresión y comunicación, hace posibles nuevas maneras de ser y estar en el mundo. Crear nuevos movimientos corporales, fuera de los convencionales, permite a las personas que viven la etapa de la vejez resistirse a encajar completamente en los modelos socialmente establecidos. Por otro lado, la danza creativa permite a las participantes expresar y reflexionar sobre sí mismas, su condición y su porvenir.

Dado que nuestras participantes son mujeres que han elegido un camino religioso, la danza creativa les permitió romper con los preconceptos que las encasillan en márgenes estrechos, donde la seriedad y la severidad son las características predominantes. En las entrevistas realizadas al final del proyecto, encontramos que, según el testimonio de las participantes, la danza creativa les ayudó a obtener beneficios tanto a nivel físico como emocional.

A nivel físico, las participantes consideran importante mantenerse en movimiento. De hecho, una participante comenta que «As Irmãs gostam de vir, sobretudo as que estão mais limitadas» (Participante B). Esto indica que las aulas potenciaron el movimiento en aquellas participantes con menor movilidad, y hubo un beneficio físico para todas ellas.

En cuanto a los beneficios emocionales, una de las participantes declara que la danza creativa «ajuda-nos a levar as nossas dificuldades». Estos beneficios emocionales no solo se mantienen durante la sesión, sino que, según algunas participantes, la danza creativa «Acrescento alegrar um bocadinho a vida. Por exemplo, as Irmãs, quando trato, trato como outra coisa, com mais alegria».

Consideraciones finales

Algunas de las conclusiones a las que llegamos, a partir del proceso de intervención, evidencian que es necesario fomentar una reflexión subjetiva que posibilite la aceptación de los cambios corporales, emocionales y sociales que llegan con la vejez; de esta manera pensamos que la aplicación de un proyecto de intervención en danza creativa permite a las participantes situarse en su cuerpo.

Además de esta toma de conciencia frente a los cambios en la vejez, un espacio de intervención artística dentro del convento permitió generar

nuevas dinámicas en la vida de las participantes, en donde las sesiones de danza creativa hacían parte de su rutina. Por tanto, pensamos que la implementación de proyectos para personas de la tercera edad puede hacer sentir la vejez menos drástica y negativa, porque la participación dentro de un proyecto con grupo de trabajo, permite continuar en una constante búsqueda de aprendizaje de sí mismos y del mundo en el que están, características que no se asocian a un imaginario que concibe la vejez como:

Un porvenir limitado, un pasado fijo: tal es la situación que han de enfrentar las personas de edad. En muchos casos, paraliza su actividad. Todos sus proyectos han sido o realizados o abandonados, su vida se ha cerrado sobre sí misma; nada los reclama: no tienen más nada que hacer. (Beauvoir, 2013, p. 468).

Otra de las reflexiones a las que se llegó pensando en los preconceptos que restan intensidad a la vida de quienes envejecen, es que es posible resistir a través del arte, a estos preconceptos que amoldan y cierran la corporeidad a modos específicos de ser, estar y sentir en el mundo. La danza creativa permite que la corporeidad de las personas se trastoque, mude; los cuerpos sueñan, la imaginación se eleva y a través del movimiento las personas disfrutan de la vida y de su cuerpo a cualquier edad.

En conclusión, se consideró que es posible brindar -a través de espacios artísticos con danza creativa- gozo y placer desde las distintas corporalidades, libertando y al mismo tiempo buscando desarrollar la expresión creativa de los individuos que envejecen. También concluimos pensando que es posible tener otras miradas que permitan sentir que en la vejez las personas tienen la posibilidad de construir y proyectarse un futuro.

Reconocimiento

Este trabajo está financiado con Fondos Nacionales a través de la FCT — Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto Ref.^a UIDB/05507/2020 y el identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. También queremos agradecer al Centro de Estudios en Educación e Innovación (Ci&DEI).

Referencias bibliográficas

- BEAUVOIR, S. (2013). *La vejez* (A, Bermúdez, Trad.). Editorial Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1970).
- BOTELLI, M., BARVOSA, R., & ALMEIDA, M. (2012). Construir singularidades y colectividad: La creación colectiva en danza. *TRAMAS 36 UAM-X*, 127–152.
- DOMINGUES, R., & FREITAS, J. (2019). La fenomenología del cuerpo en el envejecimiento: diálogos entre Beauvoir y Merleau-Ponty. *Revista subjetividades*, 19(03), 1–13 file:///C:/Users/mafes/Downloads/Afenomenologiadiacorpono-envelhecimento%20(1).pdf.
- FEMENÍAS, M. (2008). Simone de Beauvoir: contribuciones de una filósofa. *La manzana de la discordia*, 3(2), 7–15. https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/femenias_-_maria_luisa_-_simonebeauvoircontribuciones.pdf.
- LEÃO, C. (2020). *A dança criativa como lugar de reflexão sobre si mesmo, encontro com o outro, e de construção*. In J. Sousa, M. J. Santos & M. S. P. Lopes (Coord.), *Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 99–110). ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA, Ci&DEI, Universidade Feevale.
- LIMA, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão com os pés assentes na terra ... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, FPCE-Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>.
- MAGUETA, L., SOUSA, J., & MILHANO, S. (2022). O papel da intervenção e animação artísticas no desenvolvimento individual e coletivo. In J. Sousa & C. Mangas (Eds.), *Inclusão sociocultural e intervenção comunitária* (pp. 131–142). Almedina.
- VALÊNCIA, M., MILHANO, S., & LEÃO, C. (2024). Danza creativa en el Convento Santa Clara: otra mirada de la corporeidad religiosa en la vejez. In J. Sousa, M. J. Santos, L. Magueta, M. de S. P. Lopes, & L. Brites (Eds.), *Livro de Atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 18–20). ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA, Ci&DEI, Universidade Feevale, Universidade Santiago Compostela. https://sites.ipleiria.pt/ceai2024/files/2024/04/Livro_Resumos_CIEAI2024.pdf.
- SILVEIRA, A. L. da., CAMBRUZZI, R. C. S., COSTA, M. P. R., & HERTIWIG, R. S. V. (2012). Corporeidade e existência: notas de uma perspectiva fenomenológica sobre a condição da pessoa com deficiência física. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 18(1), 30–36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000100005&lng=pt&tlng=pt.

ATOS E AFECTOS — ELEMENTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Ana Judite de Oliveira Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma educação musical em que lhe cabem os afetos, para trabalhar conteúdos musicais. Os aspectos teóricos trazidos ao tema são: a percepção sonora, a cognição e elaboração de afetos musicais (Fornari, 2010), sob o desafio de apresentar os conteúdos musicais de forma compreensiva, que valorize as emoções como elemento formativo. Para a investigação foi apresentado a peça Dança «Lembrança do Sertão», da Série Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos, em atividade de apreciação e análise musical. A metodologia utilizada considera duas perspectivas: a primeira, a educação musical em ato, que se refere à exposição dos conteúdos de forma simples e percebida em sua complexidade (Lakoff & Johnson, 2012); e a segunda, a educação musical em afetos, sob a elaboração de afetos que contribuem para uma percepção mais ampla da música (Fornari, 2010; Medeiros, 2021). Como resultados trazidos após a exposição da peça Dança «Lembrança do Sertão», levantamos a discussão até que ponto a música em ato, contribui para evocar emoções, e como é possível se valer das emoções na produção de afetos musicais no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetos; Educação Musical; Música Brasileira.

Introdução

Há sempre algo de novo no ensino de música, mesmo a tratar de temas já conhecidos e habitualmente praticados, como a leitura e percepção musical. «Em contextos similares refere que mesmo em contextos similares existem sempre várias perspectivas de uma observação que se podem traduzir em mais que uma conceção» (Lopes, 2019 p. 15). O desafio dá-se em apresentar os conteúdos de forma simples a fim de percebê-los em sua complexidade, segundo Lakoff e Johnson (2012). Em acordo com os autores, as coisas que são simples podem ser compreendidas diretamente; e as complexas, são compreendidas por meio de metáforas, em que se usam as coisas simples como explicação para as complexas. É dessa forma que buscamos tratar a música: como a «coisa» simples. Essa objetivação dá-se através de sua linguagem em metáforas, como a denominação dos sons que «sobem e descem», ou de uma intensidade «misteriosa» e outra «calma», e assim por diante. Nisso, as metáforas podem auxiliar na compreensão musical, não apenas na linguagem, mas também no pensamento. É bem certo que no processo de educação musical, tal percepção metafórica exige tempo e exercício cognitivo, que apresentamos neste artigo, sob as perspectivas: a música em ato, em sua linguagem escrita; e a música em potencial, a partir das ideias que dela surgirão.

Se por um lado, a música pode ser percebida através de sua linguagem escrita, como música em ato; por outro, também é através daquilo que dela é elaborado, as emoções que evoca. É sobre as possibilidades educativas da música em ato, cuja interface está na música em potencial, isto é, em afetos, que apontamos residir o fenômeno da aprendizagem, e, conseqüentemente, sua fruição. Por fruição ou desfrute lembramos uma das virtudes ou «vantagens» da arte, a fruição, a qual remete a desfrutar prazerosamente algo ou de algo, cujo sentido não é apenas instrumental, mas criativo, e sobretudo, de como aborda totalidades.

A fim de estabelecer uma relação livre e criativa, apresentamos «A Educação musical dos atos e dos afetos» a partir da atividade de apreciação e análise da peça Dança «Lembrança do Sertão», da Série Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos (1887–1959). A Série consiste em uma obra sequenciada em nove suítes compostas para diversos grupos instrumentais

e vocais. Sua estrutura remete diretamente à música de Johann Sebastian Bach (1685–1750), por isso «Bachianas», e ainda com traços do impressionismo francês e do romantismo alemão. Cada suíte funde-se de maneira própria com a música folclórica e popular, especialmente o estilo do choro e a musicalidade sertaneja, denominando o título duplo: «Bachianas Brasileiras». A Série Bachianas Brasileiras tornou-se uma síntese entre a matriz musical brasileira e a linguagem de Bach, que orientou Heitor Villa-Lobos a olhar para o folclore musical, dando-lhe um tratamento «bachiano», a fim de elevá-lo ao patamar universal, sendo, igualmente, parte do pensamento modernista de Mário de Andrade sobre a música nacional. A Dança «Lembrança do Sertão» traz em saliência a temática do sertão nordestino do Brasil, como as demais peças da Série: a Introdução «Embolada», da Bachiana n.º 1, o Coral «Canto do Sertão» e a Ária «Cantiga», ambas da Bachiana n.º 4. Nas peças o compositor inseriu estrategicamente elementos rítmicos e melódicos, de onde seus traços dão originalidade à obra, sendo neles reconhecidos os cantos e rituais indígenas e de povos africanos, como cantigas e lundus, aliados à influência ibérica moura, cantada no interior dos sertões nordestinos, denominadas por isso, de Bachianas Sertanejas, segundo Medeiros (2021).

O artigo, desenvolvido a partir da Dança, tem por objetivo desenvolver uma reflexão sob essas duas perspectivas, como a linguagem musical dá visibilidade a diferentes narrativas, seja sob sua notação musical, que assume um caráter cognitivo, objetivo, a fim de alcançar sua compreensão; como também sob metáforas elaboradas a partir da sua retórica, como «objeto» virtual. O motivo pelo qual esse tema vem à superfície, surge do particular interesse em investigar a música para além dela mesma, sem, portanto, dela sair.

Metodologia

Educação musical em ato e em afetos

Para uma educação musical em ato, trata-se da percepção objetivada da própria linguagem, em notação musical, uma vez que a música fala por si

mesma, de acordo com uma determinada teoria elaborada sobre ela, seja para salientar os temas, melodias, vozes, como em análise schenkeriana¹, a exemplo; ou sobre as formas e estruturas rítmicas. Na música em ato, o exame da partitura não se dá apenas sobre um ou outro elemento musical em saliência, mas inclui simultaneamente todos os aspectos musicalmente possíveis: a teoria musical, sua análise e toda uma influência histórica, que segundo Kerman (2010), sendo esse um exercício musicológico. Sob esse procedimento e identificado as características de uma determinada cultura musical, o estudo volta-se à compreensão da música e seus nexos culturais, por meio da análise e da interpretação de pontos expressivos no texto musical, como na *Topics Theory*, segundo os autores Ratner (1980); Agawu (1991); e Hatten (1994). Em acordo a essa teoria, os trechos musicais são recortados, identificados, classificados e nomeados de acordo como se movem dentro da peça. As tópicas guardam significados musicais mais amplos, que são identificados na notação através de *tropos* e *tópicas*, os quais são relacionáveis entre si, direcionando à ideia da peça. Os trechos relacionáveis, denominados de *tropos*, em pequenos trechos; e *tópicas*, em frases, os quais são trabalhados como elementos da fala no discurso construindo assim, uma narrativa musical.

A considerar a escrita musical, em estrutura de escalas, acordes e desenhos rítmicos, tal estrutura aponta à ideia da música como «objeto» virtual, como a melodia, ritmo e harmonia são imaginados, e, conseqüentemente, percebidos. Sob essa lógica, a música em ato conduz à música em potencial, que significa considerar sua essência, sua ideia, não necessariamente sujeita a alterações, porque o que muda é a percepção e a compreensão que se tem sobre a obra como «objeto» e o tema que ele aborda. Trazer a música como um «objeto» virtual, tem a ver com a objetivação que fazemos dela,

¹ A análise schenkeriana, é uma referência a Heinrich Schenker (1868–1935) que desenvolveu ao longo de sua vida um corpo de obras teóricas que culminaram com uma teoria da tonalidade, seu funcionamento e demonstrações das leis que a regem. Schenker propõe certos princípios, procedimentos e técnicas que permitem entender uma peça musical como um todo orgânico. Desta maneira é possível fazer uma analogia entre um organismo vivo, seus sistemas de sustentação e cada uma das suas células por menores que sejam, e uma composição musical, seu arcabouço melódico e harmônicos em relação a cada um dos seus componentes sonoros.

a dizer que tem profundidade, tem altura, que «sobe» e «desce»; que tem intensidade mais «forte» ou «fraca»; duração que pode ser mais rápida ou lenta, sendo essas construções, do ponto de vista cognitivo, que possibilitam-nos compreender a música como um objeto de diferentes formas, texturas e construções mentais, para Lopes (2014). Essa é uma forma de falar metaforicamente da música, comparada a arquitetura, como um objeto em três dimensões, com altura, largura, profundidade, termos utilizados para comunicar a ideia musical, que, na realidade, não possuem dimensões reais, mas virtuais, imaginadas.

A percepção da música como objeto virtual, cuja utilização está em metáforas, segundo Lakoff & Johnson (2012), contribui para a objetivação do objeto musical e sua construção mental. O uso de metáforas, na objetivação da linguagem musical, vai ao encontro das ideias clássicas, as quais afirmam que elas são somente utilizadas na linguagem poética, entretanto, fazem parte da comunicação cotidiana, como parte do sistema cognitivo humano, estando, dessa forma, não apenas no pensamento, mas também na linguagem.

Ao trazermos metáforas à música, essas destinam-se à comunicação mais ampla e de conexões a outras ideias, em que há uma projeção de dois domínios conceituais: um cognitivo, de natureza concreta e experiencial; e o outro sensorial, de caráter mais abstrato, em que ambos permitem compreender o domínio-alvo, o alcance da ideia musical, não necessariamente aquilo que é real, mas também o imaginado. E sendo a música um objeto virtual, de denominações metafóricas, também é uma linguagem temporal, isto é, que só existe no tempo em execução (*kronos*), tendo sentido singular para quem ouve, reformulada como resultado ou produto do que anteriormente foi elaborado. Isso porque tudo o que fora formulado a respeito da música — desde seus elementos perceptíveis como altura, intensidade, duração e timbres — está sujeito a transformações e já foi transformado, permitindo que a nossa percepção seja alterada por inúmeros fatores que nos cercam: o contexto histórico, o acesso à obra e até a própria percepção pessoal, tornando a construção das coisas ligadas ao processo cognitivo, com a interpretação do ver e do ouvir.

Resultados

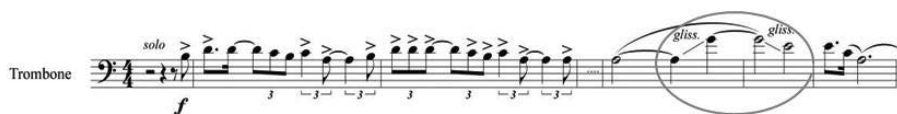
A Dança «Lembrança do Sertão», como música em ato

A Dança «Lembrança do Sertão», a terceira peça da Bachiana n.º 2, composta em 1930 para orquestra e depois para piano solo, em 1941. A peça é escrita em andamento *andantino moderato*, quaternário, em tonalidade de *lá menor*, que inicia com *pizzicati* das cordas seguido de *staccatos*, evocando o dedilhado da viola sertaneja. Segundo Nóbrega (1971), após uma breve introdução, o tema aparece em solo de trombone a expor uma sonoridade «agreste» sem muitas ondulações com terminação na 7.^a abaixada, que caracteriza a escala nordestina, a qual utiliza-se da organização do modo mixolídio. O solo segue em diálogo com as flautas, oboé e clarinetes, em escalas ascendentes, acentuando a característica nostálgica com o *pizzicati*, diferentemente do ambiente sonoro em *Allegro*, na seção central da Dança. Seu *ethos* comunicativo nutre-se no *Allegro*, em que o compositor explora as potencialidades rítmicas implícitas no tema. Após uma densa «fúria» rítmica, estabelece um andamento mais calmo para a reexposição do tema, que termina em uníssono.

Há na obra as versões para orquestra, camerística (para violoncelo e piano) e, ainda, uma versão para piano solo. De acordo com as datas oficiais que constam nas biografias e no catálogo do Museu Villa-Lobos (2009), a versão orquestral precede a camerística, de 1930; e a versão para piano solo, de 1941. As datas coincidem com uma evocação por retorno aos modelos academicistas, após a «enérgica» e polêmica Semana de Arte Moderna de 1922, de acordo com Andrade (2006); Guérios (2009); e Caldas (2010). Isto é, o contexto histórico influencia a obra; a música é influenciada por uma sociedade, e também, influenciadora dela nos anos seguintes.

Reconhecida a intervenção, a Dança «Lembrança do Sertão», dá ênfase a três características: a primeira, manutenção do padrão sonoro; a segunda, o solo de trombone em alusão a toada; e a terceira, a projeção do texto musical em descrição da paisagem sertaneja. Na primeira característica, a manutenção do padrão sonoro desenvolve-se uma retórica melancólica com o tema em toada sertaneja, de forma reconhecível, em que «os acontecimentos sonoros nos permitem o acesso aos seus padrões» (Walton, 2010, p. 7).

Figura 1 — Trecho da Dança «Lembrança do Sertão» — tema em toada



Fonte: Barrenechea, 2014.

Na segunda característica (Figura1), é reconhecida a toada, cuja melodia move-se em escrita idiomáticamente para o trombone, utilizando intervalos mais longos, desde a escolha de registo até os tipos de intervalos e uso de *glissandi*, escritos para a utilização do registo e da dinâmica desse instrumento. Para Barrenechea (2014), na versão para piano (Figura 2), a melodia de toada fica a cargo da mão esquerda, que também tem de executar acordes na região grave do instrumento, alternadamente, realizando deslocamentos consideráveis no teclado para o reconhecimento da toada como elemento sertanejo. É nesse trecho, que se dá a terceira característica, a projeção do texto musical, quando a escrita busca reproduzir o «acontecimento sonoro», a fim de criar uma nova concepção de melodia, sem, contudo, afastá-la de suas características. «É através dos recursos pianísticos que busca explorar outra atmosfera ao ouvinte, em que se realça a ressonância da linha melódica numa resultante harmonia com os acordes na região grave» (Barrenechea, 2014, p. 18).

Figura 2 — Trecho da Dança «Lembrança do Sertão» — tema em toada
Versão para piano solo, compassos de 13 a 18.



Tema principal da seção A

Fonte: Irmãos Vitale (Sonia Rubinsky, ed.).

A Dança «Lembrança do Sertão», como música em afetos

Como música em afetos e seu potencial, na Dança observa-se em sua escrita (Figura 2, as linhas), como decorre a ideia fluída de uma melodia em toada, a qual aproxima a ideia de Sertão, sendo essa sua representação como linguagem escrita, em ato. A peça que teve uma versão escrita para piano em 1941, nela estão dispostos arpejos em oitavas em uma sequência de arabescos impressionistas, próximos a Debussy. Esse recurso é acompanhado de uma melodia em tonalidade menor, com *ethos* de «saudades», em comparação ao Sertão como o lugar da saudade, como relembram os autores Cascudo (2001); e Albuquerque (2011), em linguagem poetificada. Walter Benjamin (2011), ao referir-se a linguagem poetificada, utiliza o termo *Medium* em referência ao clima, visto que evoca mais que uma paisagem sonora, mas uma linguagem poetificada da região, ou seja, aquilo que preexiste a ela e nela se realiza.

Por preexistir uma linguagem poetificada da região não significa que seja em fixidez, mas, a partir de superfícies rígidas — conceituadas anteriormente. Para Ingold (2011), a linguagem musical desenvolve-se para pensar as fluências desse amplo *Medium*, que é o ambiente onde existimos e por onde nos movemos. Segundo o autor, são as interferências que compõem uma linguagem como um todo, desde a descrição de ventos, das chuvas, de sazonalidades do ambiente, pensado e representado, considerando a criatividade do compositor.

Ainda sob abordagem benjaminiana, observa-se que na peça Dança, denominada de Bachianas Sertanejas, segundo Medeiros (2021), é possível incluir a definição climática e não apenas pictórica sobre a região. Sob essa ótica, Benjamin traz o poeta para designar justamente a condição do poema, ou seja, aquilo que, em certa medida, preexiste a ele e nele se realiza. Para o autor, o «poetificado» revela-se como passagem da unidade funcional da vida para a do poema, de sorte que, naquilo que é poetificado, a vida se determina por meio do poema; sendo essa uma tarefa da linguagem. Na peça Dança «Lembrança do Sertão» o poetificado refere-se à região, como ela é, viva e produtiva, entretanto, e também a música em potencial, como linguagem imagética e espiritual do compositor, que traz a superfície outro prisma.

É sobretudo na linguagem que o homem comunica sua essência espiritual, designadora, em que acentuamos essa, ir muito além da representação climática. Mas, como linguagem designadora, torna-se interessante ao ser capaz de permitir que a essência espiritual se comunique em palavras, em sons. «(...) Mesmo que incorra no erro de fazer desta linguagem designadora a linguagem geral, perde-se a possibilidade de uma compreensão mais profunda e íntima das coisas» (Benjamin, 2011, p. 50). Tratar a Dança «Lembrança do Sertão» como música em afeto, aponta para outras narrativas e outras possíveis interpretações da região nordeste do Brasil. E são essas narrativas e interpretações, que necessariamente, não precisam apagar as demais definições construídas, mas redefini-las na contemporaneidade, em vista a sua continuidade.

Como narrativa que se tece como música em afeto, a Dança «Lembrança do Sertão», assemelha-se ao trabalho manual. A narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, em que o narrador «deixa sua marca» contada, como o compositor deixa a sua, na obra que escreve. A narrativa torna-se tão particular, quer seja do autor, do compositor, a qual Benjamin ainda salienta sua importância como a dos mestres e sábios. No caso do compositor, em sua função de narrador, dar seus «conselhos» não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio sob seu olhar experiente ou até curioso, pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. «Seu dom é poder contar sua vida; e sua dignidade, é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida» (Benjamin, 2011, p. 208).

Discussão

Considerando a historicidade da cultura musical do Sertão nordestino e como foi incluída na música de Heitor Villa-Lobos, percebe-se que isso não depende apenas de sua vivência, mas também da forma como o compositor a incorporou, no seu próprio método, considerando o nacionalismo de sua época e as influências modernistas e neoclássicas. A experiência musical do compositor mostra-nos sua posição de narrador na lógica benjaminiana, isto é, na forma «poetificada» que revela a passagem como uma unidade

funcional da vida, como o poema. Porque o que era apenas uma tarefa da linguagem, o autor também atribui às coisas visíveis na paisagem, por isso denomina de poetificado, e que pode ser explorado na arte. É a «voz» dessa experiência, daquilo constatado na paisagem e na vivência que Villa-Lobos traz para sua música, que relacionamos à lógica de Walter Benjamin.

Nessa direção, Benjamin, ao comentar *A Voz da Natureza*, de Leskov (2012), mostra que esta se exprime menos através da voz humana, e mais pela «voz da natureza». A esse respeito, percebemos que na Dança «Lembrança do Sertão», ao evocar essa voz não humana, Villa-Lobos dá lugar ao fato, à paisagem, ao *Medium* — como mediação climática para a paisagem sonora. É essa música e esse Sertão que se tornam mais presentes também por sua intensidade e representatividade brasileira, os quais o compositor buscava em suas referências. Foi um Sertão impressionista, *debussyniano*, cujas formas emergem entre luz e sombra, cores e imagens que se formam na retina, para lembrar Monet, e que se movem entre um passado conceituado e um presente a ser redescoberto, por isso, em potencial como música.

Pensar através da música é estabelecer, a partir de sua linguagem, conexões trazidas por seus elementos mais fundamentais, como o ritmo, a melodia, e a harmonia, como esses representam e também refletem os diferentes contextos históricos em que são elaborados, como se comunicam, e que ideia trazem da realidade. São impressões que chegam até ao ouvinte, que os processa de acordo com as referências do seu contexto e percepções pessoais, sendo, nesse processo, parte de sua educação musical. Neste encadeamento vemos o quanto a música não é um objeto autônomo, mas produto de um contexto, de um determinado período histórico, e também do pensamento humano.

Ao expor a Dança «Lembrança do Sertão», da Bachiana n.º 2, buscamos percebê-la como música em ato e em afetos, naquilo em que o ouvinte é afetado para desenvolver a sua narrativa própria. E essa dá-se em comparação com um artista visual, quando esse observa um cavalo correndo ou o pôr-do-sol, ele capta a imagem por seus sentidos. A pintura da imagem está em sua memória, a qual busca expressar aquilo que sentiu ao visualizá-la, sendo essa, considerada fruto da comunicação concebida, de modo silencioso, entre o pintor e o seu objeto. Na Dança «Lembrança do Sertão», como Bachiana Sertaneja, as imagens que comunicam a região,

na obra, são trazidas primeiro na memória do compositor, depois transcrita em notação musical e por seguinte, quando suscita outras imagens através das que foram coletadas.

Ao trazer a Dança «Lembrança do Sertão», consideramos sua historicidade e influências sociológicas do compositor, como incorporou seu método na identidade da música brasileira. O que se levanta em discussão é o seguinte: até que ponto a música em ato, contribui para evocar emoções, e como é possível se valer das emoções na produção de afetos musicais? E como não negligenciar os afetos no processo ensino-aprendizagem? É legítimo que a investigação mereça profundidade por se tratar de subjetividade, e a importância do ouvir para escutar, mas que seja ampliado na compreensão e elaboração de afetos, que nos tornam mais humanos. Trazer a emoção ao estudo é pensar na música e seu alcance além da estrutura em notação, mas estabelecer conexões com as emoções, a partir daquilo que se identifica sensivelmente. São impressões que chegam ao ouvinte, que os processa de acordo com suas referências e contextos pessoais, e contribuem com a aprendizagem, em que constatamos que a música não é um objeto autônomo, mas produto de um contexto do pensamento humano.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, D. M. (2011). *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5.^a edição. Editora Cortez.
- ANDRADE, C. (2015). *A gazeta musical: positivismo e missão civilizadora nos primeiros anos da República no Brasil*. Editora Unesp.
- AGAWU, V. K. (1991). *Playing with sings: a semiotic interpretation of classic music*. Princeton: Princeton University Press.
- BARRENECHEA, L. (2014). *Dança — Lembrança do Sertão de Heitor Villa-Lobos: construindo a interpretação da redução para piano*. In Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical — ABRAPEM, 1., 2014, Vitória. Anais [...]. Vitória, Brasil.
- BENJAMIN, W. (2011). Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In Benjamin, W. *Escritos sobre mito e linguagem*. Editora 34, 2011. p. 49–73.
- CALDAS, W. (2010). *Iniciação à música popular brasileira*. Editora Amarellys.

- CASCUDO, L. C. (2001). *Mouros, judeus e franceses, três presenças no Brasil*. 3.^a Edição. Editora Global.
- CATÁLOGO MUSEU VILLA-LOBOS. (2009). *Villa-Lobos e sua obra*.
- FORNARI, J. E. (2019). Percepção, Cognição e Afeto Musical. In Keller, D., Budasz, R. (Org.). *Criação Musical e Tecnologias: Teoria e Prática Interdisciplinar*.
- GUÉRIOS, P. R. (2009). *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. Edição do Autor.
- HATTEN, R. (1994). *Musical meaning in Beethoven: markedness correlation, and interpretation*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- INGOLD, T. (2011). Four objections to the concept of soundscape. In Ingold, T. *Being Alive: Essays on movement, knowledge and description*. Londres, Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 136–139.
- KERMAN, J. (2010). *Contemplation music: challenges to musicology*. Harvard: Harvard University Press, 2010, p. 31–108.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. L. (2012). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- LOPES, E. (2014). Investigação em Interpretação Musical: paradigmas e o conceito de narrativas múltiplas. In Zurbach, C., Ferreira, J. A. (coord.). *Investigação em Artes — Perspectivas*. Évora: Universidade de Évora, 2014. p. 23–36.
- LOPES, E. (Org.). (2019). *Percursos de Investigação no Século XXI para o Ensino do Instrumento Musical*. V. N. Húmus.
- MEDEIROS, A. J. O., & LOPES, E. (2019). O Sertão imaginado na Ária Cantiga das Bachianas Brasileiras. *Revista Europeia de Estudos Artísticos, ERAS, 10(2)*, 42–63.
- MEDEIROS, A. J. O. (2021). *O sertão imaginado nas Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos*. 1.^a Edição. Editora: Appris.
- NÓBREGA, A. (1971). *Bachianas Brasileiras*. Editora Apex.
- RATNER, L. G. (1980). *Classic music: Expressions, form, and style*. Nova Iorque: Schirmer.
- WALTON, K. (2010). *Apresentação e representação de padrões sonoros*. Tradução: Vitor Guerreiro. Editora Crítica.

A RELAÇÃO PESSOAL COM A ESCRITA COMO PERSPETIVA INTEGRADORA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E ACADÉMICAS COM A LÍNGUA

Inês Cardoso

Escola Superior de Educação — Instituto Politécnico de Santarém;
Centro de Investigação em Qualidade de Vida — CIEQV/*Life Quality Research Centre*

André Matias

Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim

**A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.**

Cada coisa é o que é,
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,
E quanto isso me basta.

Alberto Caeiro, *Poemas Inconjuntos*¹ [negrito nosso]

Resumo: No contexto contemporâneo de acelerada transformação e enormes desafios que ao ensino se colocam, encetamos, justamente, por problematizar o modo como uma sociedade *líquida* reivindica uma atuação didática que, em posicionamento crítico e ativo, refunde a *relação dos sujeitos com o saber* — neste caso, a *língua* e a *escrita* — e reclame o(s) seu(s) *sentido(s)*. Tratando-se o público-alvo em apreço de futuros educadores de infância e professores dos primeiros seis anos

¹ Pessoa, F. (2019). *Obra Completa de Alberto Caeiro*. Tinta da China.

de escolaridade, urge uma didática da língua que, efetivamente, convoque uma (re)construção de sujeitos leitores e escritores, mais conscientes dos processos escriturais em diversos contextos, complexidade a que se alia o poder pessoal e social da escrita; em suma, mais intervenientes na sua *relação com a escrita*. Daremos conta, pois, das bases teóricas e metodológicas que nos levam a implementar um programa de leituras e escritas que aliem a vertente identitária à epistémica e do qual destacamos o *kit metafórico*. Esta ferramenta pedagógica dá-nos já indícios de proporcionar uma trajetória vital e emotiva, restauradora da Memória, acomodando as hesitações e decisões próprias do processo escritural, aprendizagens e saberes, gerando contextos de criação de pensamento e inteligência metafóricos e socioemocionais e momentos (auto)reflexivos que permitem interpretar a Vida poliedricamente.

Palavras-chave: Didática da Língua; Escrita; *Kit Metafórico*; Leitura; Relação com a Escrita.

Introdução

O ensino — superior e não superior — vive uma época de grandes desafios num mundo em constante transformação: um corpo discente cada vez mais diverso, com origens e expectativas distintas; saberes científicos em contínua atualização e interconexão; integração de novas tecnologias e multiplicidade de ambientes de aprendizagem, para referir apenas alguns. Perante esta realidade mutável, urge nunca abdicar de salvaguardar o papel das instituições de ensino, em particular do ensino superior (ES), como centro de pensamento, reflexão e (re)construção de conhecimento. Com uma atualidade acutilante, invocamos António Nóvoa quando, já numa entrevista no ano de 2000, falava de uma «mudança» que ocorria na ideia que se tinha de universidade, sobretudo por se reconhecer que o conhecimento já não estava só na universidade. Assim, defendia que, para enfrentar tal mudança,

(...) as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos alunos, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos alunos em grupos de pesquisa.

Será esse conjunto de atividades pedagógicas e científicas, e não as “aulas” propriamente ditas, que definirá a Universidade do futuro. (Nóvoa, 2000, p. 132).

De facto, a universidade existe num mundo com um acesso ainda mais massificado à informação e a tentação para se igualar a outras entidades, disponibilizando «lições acessíveis» pelas facilidades tecnológicas, não será, certamente, abonatória da sua missão diferenciadora. Com efeito, o valor da universidade está na sua diferença (Nóvoa, 2024). Nesta linha, advogamos a necessidade premente de reconstrução das relações com o conhecimento. Nunca como hoje houve tantas formas de organizar o trabalho de ensino-aprendizagem, em múltiplos ambientes; talvez por isso mesmo os debates pedagógicos se façam tão necessários para uma consciencialização de que os modos de atuação pedagógico-didáticos podem ser determinantes para uma relação pedagógica que funde e contribua para reconstruir relações mais produtivas com os saberes e com as pessoas.

A atuação que pretendemos descrever e discutir insere-se, justamente, no ES — politécnico —, fundando-se nos pressupostos anteriores e posicionando-se no campo da Didática da Língua. Ora tal significa que, sendo o domínio da língua — neste caso, em contexto académico — absolutamente determinante do (in)sucesso académico e sendo, ademais, a língua objeto de saber científico conducente a um saber didático, consideramos que o acompanhamento dos estudantes, como já mencionava António Nóvoa há mais de 20 anos, é, nesta área do saber também, e de modo muito particular, fundamental para nutrir a relação pedagógica que possa conduzir a que os sujeitos se sintam utentes seguros da (sua) língua, desencadear verdadeiras aprendizagens, inclusive aprender a aprender, numa atitude indagativa que busque informação fidedigna, alicerce de uma construção de saber que é individual, mas também coletiva.

Assumindo a área da Didática na sua natureza poliédrica, consideramos eixos estruturadores da nossa didática investigativa e prática os seguintes: sujeitos, textos e contextos (Cardoso, 2009). Em matéria de sujeitos, estão em causa futuros professores/educadores — que aprendem, que escrevem, que se relacionam com os objetos de saber e a eles (não) atribuem sentido(s) (Canário, 2008; Cardoso & Pereira, 2015). Temos construído conhecimento particularmente sobre a relação dos estudantes com a escrita (Cardoso &

Pereira, 2015) — a que produzem por injunção professoral e aquela que é movida por sua livre iniciativa —, e a relação com os saberes escolares (Charlot, 2008), nomeadamente com as línguas, particularmente português como língua materna ou não materna. No fundo, um conhecimento sobre fenómenos instáveis e dinâmicos que acompanha as nossas programações e intervenções didáticas no ensino e na Didática do Português. Esta dimensão da «relação com» não ignora a compreensão dos processos de escrita dos sujeitos, a qual não se compadece somente com a descrição de operações cognitivas, mas estabelece pontes com as dimensões individuais e sociais da linguagem escrita com que o sujeito contacta, o que nos transporta para a consideração da escrita como fenómeno que ultrapassa, largamente, a sala de aula (Cardoso, 2009). Assim, na medida da nossa consideração da escrita como prática sociocultural, construtora de identidades, e do nosso entendimento de que essa construção não pode ser alheada de formas de subjetivação e objetivação da linguagem escrita, forjadas em contextos escolares e extraescolares (Cardoso *et al.*, 2019), daremos passos para a compreensão de uma dada relação com a escrita, suscetível de ser incorporada numa lógica de ensino-aprendizagem que postule a defesa de valores verdadeiramente inclusivos (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022), reconhecendo que a inclusão se dá também através da relação com a língua de escolarização, em geral, e com a escrita, em particular — e isto não só na escolaridade obrigatória, mas também no ES, sobretudo na formação inicial de futuros educadores de infância e professores dos primeiros dois ciclos do ensino básico (CEB).

Os textos orais e escritos com que os sujeitos contactam (inclusivamente as produções multimodais), os textos que os sujeitos se sentem impelidos a construir, aqueles que são efetivamente capazes de construir e as suas características também têm feito parte do nosso percurso indagativo. Por um lado, a análise de textos que se podem constituir em referenciais de ensino e de aprendizagem por géneros textuais (não só escritos, mas também orais) (Coimbra *et al.*, 2019); por outro, a análise do que nos dizem os textos dos alunos em termos da sua *performance* escritural, a vários níveis e orientada por diferentes critérios metalinguísticos (Barbeiro *et al.*, 2022), mas sempre com o objetivo de essa análise ser: i) formativa para quem vai ensinar; ii) diagnóstica, a fim de melhor informar para a tomada de decisões no que respeita a opções pedagógico-didáticas a curto prazo; iii) elucidativa do

desenvolvimento dos sujeitos na produção escrita, com ilações relevantes para decisões curriculares.

Pela enunciação de contextos, quisemos, propositadamente, abranger várias lógicas epistemológicas: os contextos que dão vida aos textos e que informam a sua receção e a sua produção, nomeadamente a formação socio-histórica de géneros textuais reconhecíveis em dadas sociedades e esferas de atuação (Coutinho, 2013); os contextos de atuação dos sujeitos, o que inclui a formação de docentes. As considerações anteriores encaminham-nos, pois, para a assunção de um isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) ou formativo em que, nas disciplinas de Didática do Português, temos procurado fazer os estudantes — futuros professores (diremos assim, genericamente) — vivenciarem experiências com as dimensões pessoais, sociais e processuais da escrita, atividades que pomos a hipótese de reconfigurarem a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita e com o saber — a língua. Assim, propomo-nos apresentar e discutir modos de trabalho didático coerentes com os princípios enunciados, nomeadamente: aprendizagem e serviço (Ribeiro *et al.*, 2023); leituras e escritas livres (Cardoso *et al.*, 2019), de que destacamos o *kit metafórico* (Matias *et al.*, 2022), apresentado como material essencial para reabilitar uma relação essencial, pessoal e reflexiva com a língua, por via de uma escrita motivada identitariamente. Principiaremos, pois, por refletir sobre os contextos e sujeitos que motivam a nossa atuação, para uma incursão a seguir pelas bases teóricas e metodológicas do nosso ensino, as quais compreendem contributos multidisciplinares e que, tal como a noção integradora de *relação com a escrita* que propomos, terão o condão de contribuir para vermos o ser humano inteiro, restituindo-o a si e, à escola (ensino superior e não superior), a sua missão reinvestida de sentido.

Do contexto atual ao nosso contexto de intervenção — «emergências» para uma atuação pedagógica relevante

O nosso *hic et nunc*, a nossa circunstância está, de um modo direto e indireto, seduzida e agrilhetada por constantes solicitações ao indivíduo, oriundas de um imediato urgente e de um instantâneo quase esmagador. Neste contexto peculiar, aquelas que ainda nos são apresentadas como as

novas tecnologias vão esculpindo as mutações que se vão operando. Vivemos naquilo que já se cristalizou como designação: mundo VICA. Este mundo, esta circunstância e esta realidade caracterizada pela *volatilidade*, pela *incerteza*, pela *complexidade* e pela *ambiguidade* — eis a origem do acrônimo. Daqui decorre que todos os conceitos tenham como qualidade uma liquidez de fronteiras e de definição (Bauman, 2001), característica essa que acarreta consequências claras. Na verdade, face à celeridade e rapidez em que estamos mergulhados, o indivíduo está imerso numa vertigem de mudança, que o cansa, esgota e oprime. A precariedade não é apenas um conceito oriundo do mundo laboral, porquanto a realidade em si mesma é precária, obrigando a que o indivíduo tenha de estar num contínuo esforço de adaptação e atualização. Há uma circunstância pantanosa, que não permite que o tempo e o espaço sejam vividos, mas mais consumidos em voragem. Nessa obsessão compulsiva e permanente mudança, o Eu vê-se emaranhado nas suas constantes solicitações, numa teia, que o faz sentir-se ainda mais efêmero e vulnerável, fruto da falta de consolidação social e cultural, que esta liquidez vai fazendo desmoronar, havendo, não raras vezes, a ausência de alternativa para o que foi suplantado ou ultrapassado.

Heraclito de Éfeso defendia que *πάντα ρεῖ*, isto é, tudo flui, tudo é movimento. Contudo, esta fluidez que despesa a realidade num transitório sufocante não liberta, antes enclausura o indivíduo numa circunstância em que a obsolescência premeditada é a única ideia objetiva que vai resistindo. Para tal nos alerta Tolentino de Mendonça quando afirma que é «tão fácil idolatrarmos a pressa e a vertigem neste nosso tempo hipertecnológico e que tem o culto da instantaneidade, da simultaneidade e da eficácia» (Mendonça, 2021, p. 42). Como é óbvio, não sendo o único elemento causador, em muito contribui o avanço das tecnologias digitais, que vão impondo uma exigência sucessiva e constante.

Como vetor comum a muitas dessas mutações, para além da liquidez das fronteiras da (nossa) realidade, a utilidade plasmada na corriqueira pergunta «Para que serve?» tem esmagado numa não proficuidade e numa consequente perda de valia de áreas do saber como as Humanidades. Seguindo o razoado de Nuccio Ordine em *A Utilidade do Inútil* (2016), as Humanidades hoje estão condenadas a uma desvalorização, sendo ostracizadas face à sua suposta falta de aplicabilidade prática.

Vivemos numa presença alucinada, na qual somos obrigados a estar despertos e ativos, sem possibilidade ao repouso, ao descanso nem à contemplação. Como tal, o presente possível, em que é permitido ao indivíduo viver, está sem espessura, imerso em superficialidade. É nesse sentido que, catapultado pela vivência em ecrã, vai cultivando um enamoramento pela *irrelevância*, visto que somos chamados a responder a uma miríade de estímulos e solicitações, em diversas plataformas; destarte, o tempo exigido já não se satisfaz com a sua coincidência com o tempo real. Com isso, a existência e a «disponibilidade para» do Eu vão-se fragmentando e diluindo em questiúnculas e minudências, advindas de um microcosmos resultante da paradoxal globalização. De facto, somos convocados a ser multifacetados e, dentro deste contexto estrito da multifuncionalidade a que somos, sistematicamente, incitados, Clifford Nass (2009, como citado em Myslewski, 2009 e em Pennebaker, 2009) define perentoriamente os *multi-taskers* como enamorados da irrelevância: *they're suckers for irrelevancy*². Por irrelevância entendamos o óbvio: tudo aquilo que não tem relevo, isto é, sem interesse, sem valor, sem significado. Na verdade, na circunstância hodierna a que somos «convidados» a uma hiperestimulação de todos os sentidos continuamente, não cuidamos da realidade com o tempo que uma compreensão atenta e diligente de nós exige.

Por contraste, os processos cognitivos que a escrita e a leitura de nós demandam conferem-nos um retomar focado do tempo em nós e para nós. Entendamos aqui o conceito de «foco» no seu sentido mais profundo, diríamos, etimológico. «Foco» partilha a sua raiz com o vocábulo «fogo» (*focus*, *i*): era no centro da casa que estava o fogo e, por isso, era o local onde o sagrado era cultivado. Desse ponto irradiava a luz que ilumina, emana o calor que aquece a família; por antonomásia, *foco* é igualmente o ponto que organiza uma figura geométrica. Na verdade, ele é ponto para onde converge algo ou o ponto central de onde advém algo. Para que consigamos (re)focar(-nos), urge que a nossa ação seja relevante, para que possamos erguer-nos na liquidez que nos vai reduzindo à irrelevância. Nesse sentido, o que propomos nesta conceção e metodologia pedagógicas é um assumir de uma lentidão que se opõe à voracidade, escorados para tal na (re)visitação da Literatura e no ato de ler e escrever com vagar.

² Tradução nossa: «São uns idiotas à procura do irrelevante».

É neste enquadramento teórico que reclamamos, para este contexto, um conceito que se nos assevera de grande valia. Em *Elogio da Sede*, Tolentino Mendonça (2021) leva-nos a refletir para a pertinência da Literatura, apresentando-nos três pontos pelos quais ela é um instrumento de grande importância:

A literatura é, de facto, uma ferramenta sapiencial. Porventura estamos agora a perceber melhor que os escritores e os poetas são pertinentes mestres espirituais e que as obras literárias podem ser de enorme utilidade no nosso caminho de maturação interior. E isto porquê? — perguntamos. O teólogo Elmar Salmann recorda-nos três razões fundamentais: primeiro, a literatura consegue gerar-se como metáfora integral da vida nos seus vários planos (o seu objetivo é descrever a inteireza e não apenas esta ou aquela dimensão unívoca). (...) Segundo, a literatura dá-nos um conhecimento concreto, não conceptual (por exemplo, não demonstra, mostra, num claro esforço de desapropriação ideológica por fidelidade à existência em si mesma). (...) E terceiro, porque a literatura é um instrumento de precisão, como existem poucos, pois está à altura da singularidade, liberdade e tragicidade da vida (na verdade, consegue relatar o eu e o nós, o ardentemente pessoal e a aventura coletiva, mas também a graça e o pecado, o encontro e a solidão, a dor e a redenção). (Mendonça, 2021, p. 49).

Deste modo, adensando o aviso de Nuccio Ordine, que nos apela para visualizarmos a pertinência e a utilidade das Humanidades, *lato sensu*, e da Literatura em particular, vemos agora o cardeal português a dar ênfase à Literatura na sua versão prática e objetiva. A Literatura é, pois, um *device*, um dispositivo, que nos permite uma maior e melhor compreensão da circunstância e do Eu. Com efeito, na esteira de Tolentino Mendonça, a Literatura (e diremos nós, as Humanidades), num claro exercício interpretativo de interceção e interseção direto, indireto e oblíquo, exige e permite e dá azo a que se compreenda em liberdade analítica o contexto do qual o sujeito faz parte e que o influencia indelevelmente.

Nesta linha de ideias, pelas metodologias que apresentaremos, pretendemos propiciar a *inscrição* dos sujeitos que escrevem. Tal não é um simples ludismo de conceitos, na medida em que temos em consideração o conceito de *inscrição* proposto por José Gil (2007). Quando o filósofo português,

na sua obra *Portugal, Hoje — O Medo de Existir*, cria o conceito de *não-inscrição* para classificar um acontecimento que não acontece, na medida em que tal não fica inscrito nas pessoas ou na sociedade, compreendemos que o que (nos) vai acontecendo vai tendo a (in)consistência da espuma dos dias, das coisas que não se inscrevem verdadeiramente em nós. Falta espessura, falta volume, visto que o rápido consumo de informação não marca nem cria uma mutação real no indivíduo. Nesta lógica, é nossa pretensão implementar um método cuja velocidade patrocine um «pensamento-que-fique» (Matias *et al.*, 2022), dando oportunidade à (re)criação de conhecimento. Deste modo, a escrita e, concomitantemente, a leitura (longa), visto que impõem um ritmo desacelerado e não o da estonteante vertigem, propiciam o método de escrita que aplicamos e que permite que nos *inscrevamos* quando (nos) *escrevemos*.

Assim sendo, a leitura e a escrita propiciam momentos reflexivos que desembocam numa construção de conhecimento — antes de mais, da *relação pessoal com a escrita*, âncora de um ensino mais consentâneo com a sua complexidade e potência —, em ritmo mais pausado e propício para a compreensão da palavra e da ação que ela (pode) provoca(r). É esta noção integradora que apresentaremos seguidamente.

Dos sujeitos que (não) leem e escrevem e da sua relação com a escrita

A dificuldade e o bloqueio na escrita escolar que se observam numa tendência que parece crescer com o avanço da escolaridade (Cardoso *et al.*, 2019) já seriam, *per se*, suficientes para a consciencialização quer da complexidade dos processos de escrita quer da inerente complexidade do seu ensino e aprendizagem. Esta «resistência escritural» não augura, porém, o desempenho de cidadão crítico que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al.*, 2017) preconiza em competências ligadas às linguagens e textos e informação e comunicação, pelo menos. Com efeito, a sociedade da informação (e da competição, mas, mormente, asseveraríamos, da necessária cooperação para soluções justas e sustentáveis) reclama um saber escrever para a vida escolar, rampa e garantia para a vida socioprofissional.

Sem podermos, contudo, referir-nos taxativamente às causas e efeitos de certas dificuldades e de atitudes comumente apontadas como responsáveis pelo insucesso na escrita, consideramos que a noção de *relação com a escrita*, conforme proposta por C. Barré-De Miniac (2000³), na senda da *relação com o saber*, identificada e caracterizada abundantemente por B. Charlot (1997), é suscetível de fornecer explicações e sugerir pistas válidas para equacionar didaticamente o trabalho sobre esta competência verbal, na medida em que a *relação com a escrita* é reconhecida como um lugar de interações complexas e evolutivas entre fatores afetivos, cognitivos, linguísticos e contextuais. Trata-se de um modelo plural de análise da noção de relação com a escrita, que se reclama, também, no tratamento de sintomas de «deficiência» na escrita, sejam de que ordem forem.

A escrita não é, como sabemos, uma atividade que resulta (só) de «inspiração»; antes mobiliza competências, por exemplo, ao nível da língua escrita, mas também atitudes, como a de decidir e se disponibilizar para escrever, pois o sujeito implica-se e compromete-se no ato de escrita. A competência de escrita — não só a mera inscrição gráfica/reprodução, mas sobretudo a produção escrita como ato de gerar texto (níveis estes diversos de competência escritural) — é o que nos interessa promover, dando a oportunidade de emergirem motivações e representações, mesmo as conflituais, que moldam a relação do Sujeito com a escrita e que são reveladoras do seu grau de «insegurança escritural» (Dabène, 1987).

Como já referimos, há fatores de diversa ordem que influenciam a produção textual, nomeadamente a situação de ação de linguagem. Segundo Jean-Paul Bronckart, é conveniente distinguir a *situação de ação de linguagem externa* — as características dos mundos formais (físicos, sociais, subjetivos) conforme descritas por uma comunidade — da *situação de ação de linguagem interna ou efetiva* — ou seja, as representações desses mesmos mundos, tal como o sujeito os interiorizou. Com base nesta distinção, «il faut admettre que c'est cette situation d'action intériorisée qui influe réellement sur la production d'un texte empirique» (Bronckart, 1996, p. 94)⁴.

³ Ver também obra mais recente — Barré-De Miniac, 2015.

⁴ Tradução nossa: «temos de admitir que é esta situação de ação interiorizada que realmente influencia a produção de um texto empírico».

Portanto, se é a forma como o sujeito interpreta as variáveis em jogo na produção escritural que determina, sobretudo, a produção textual, é exatamente o modo como o sujeito se posiciona face a essas variáveis escriturais que é preciso fazer emergir, estudar e debater — isto é, a relação do sujeito com a escrita, relação que é pluridimensional e que designa o conjunto de significações construídas a propósito da escrita, do seu ensino e aprendizagem e dos seus usos por aquele que escreve — significações singulares e/ou partilhadas pelo grupo social e/ou cultural.

Apesar de se ter em conta o carácter abrangente que caracteriza a relação com a escrita, nela destrinchamos diferentes elementos, fenómenos concretizáveis e observáveis: i) o investimento feito na escrita; ii) opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; iii) concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem e iv) modos de verbalização sobre a escrita. É sobre cada uma destas dimensões que nos pronunciaremos seguidamente, procurando não perder de vista o facto de que se articulam umas nas outras, caracterizando e matizando, de forma peculiar, a relação de cada pessoa com a escrita.

Globalmente, o investimento na escrita significa o interesse afetivo pela escrita, a quantidade de energia que a ela consagramos. Neste âmbito, devemos distinguir a força de investimento, isto é, a intensidade e frequência da prática de escrita, e o tipo de investimento — situações de escrita e tipos de texto a que os escreventes se dedicam. A ideia de uma força de investimento forte, média ou fraca na escrita estará, portanto, ligada à dedicação do sujeito à escrita, à medida da quantidade de vezes em que se investe a escrever. Nem sempre, no entanto, um fraco investimento denota rejeição pela escrita nem a rejeição da escrita em contextos escolares ou profissionais poderá equivaler sempre a um investimento fraco; na verdade, talvez esconda uma força significativa de investimento noutras escritas que o sujeito valoriza — extraescolares, livres —, força essa que não foi investida na escola.

As opiniões e as atitudes relacionadas com a escrita convocam as declarações e os comportamentos, podendo o «dizer» e o «fazer» estar ou não em consonância. De qualquer forma, enunciar uma opinião, seja qual for o interlocutor, é tomar posição e pode ser, também, de certo modo, um comportamento. Esta dimensão recobre, pois, o campo dos valores, dos sentimentos para com a escrita e seus usos, das vontades, julgamentos, expectativas para o sucesso escolar, social, profissional.

As concepções dos sujeitos sobre a escrita e a sua aprendizagem têm revelado algumas recorrências que se vêm cristalizando nas representações-
-obstáculo à aprendizagem da escrita escolar (Cardoso, 2009). De entre estas representações-obstáculo, estão a identificação da escrita com uma mera técnica de transcrição e de codificação — a exigência escolar de escrita sem a ensinar/discutir, como se ela brotasse de uma «síntese mágica» de saberes linguísticos, terá alguma responsabilidade nesta representação...; a escrita como reflexo de um pensamento já elaborado; a escrita como um dom inato ou como resultado de uma inspiração indomável.

O modo de verbalização sobre a escrita designa a forma como os sujeitos falam/escrevem sobre a escrita, como conseguem falar/escrever sobre a escrita, nomeadamente, sobre o ato (complexo) de escrever, sobre a aprendizagem da escrita e sobre as suas próprias práticas de (aprendizagem da) escrita. Esta dimensão pretende trazer a lume a verbalização dos sujeitos e perceber que dificuldades existem em falar dos procedimentos próprios da ordem do escritural. Neste âmbito, tem-se observado que, em regra, sobretudo às crianças, lhes faltam conhecimentos de metalinguagem que lhes permitam saber explicar mais os conteúdos escriturais do que os gestos (no sentido denotativo) que acompanham a produção escrita (Barbeiro *et al.*, 2022). Esta dimensão metacognitiva da relação com a escrita, predicada por uma fusão de questões de ordem cognitiva, social, cultural, é fulcral no progresso (processo) de aculturação do sujeito à produção escrita, sobretudo de um Indivíduo que também vai ser «professor de escrita».

Sabendo o que se sabe, então, da relação com a escrita, como não convocar esta noção para pavimentar o caminho da formação inicial de futuros educadores de infância e professores do 1.º ou do 2.º CEB em língua escrita? A unidade curricular (UC) de Introdução à Didática do Português (IDP), no 2.º ano da licenciatura em Educação Básica, pareceu-nos o *locus* ideal para criar condições de emergência da relação com a escrita. Para tal, e em coerência com o que expusemos, imperaria, em IDP:

- Considerar as vivências pessoais com a escrita e com a leitura, que à primeira tanto se liga, promovendo já uma desejável interação para além do lugar-comum de que «se escreve bem porque se lê muito»; é preciso, sim, perceber o que se lê, como se lê, isto é, como a leitura do texto é feita “com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013b);

- Atenuar a «dualidade escritural» (Barré-De Miniac, Cros & Ruiz, 1993; Cardoso, 2009), os polos supramencionados, criando condições para serem verbalizadas representações-obstáculo; compreendê-las e burilá-las, para abrir caminho a mais consciência de si como escrevente e a uma maior autorregulação do processo de múltiplas escritas acadêmicas.

Dos textos livres no contexto de ensino superior: formando os futuros professores dos primeiros anos

Assim sendo, na UC supramencionada, combinamos situações de aprendizagem/elementos de avaliação que convocam escritas com diferentes funções. Enumeramos esses elementos para, seguidamente, explicarmos as leituras e escritas «livres» que os perpassam:

1. Questão inicial e final (teste individual) — 20% (nota mínima de 7,5 em 20)
2. Apresentação oral individual da bibliografia anotada (em grupo) — 15%
3. Assiduidade e participação — 10%
4. Aprendizagem em serviço (em grupo) — portefólio (30%) e interação oral (15%)
5. Leituras e escritas livres individuais — evidência escrita (5%) e tertúlias (5%)

O elemento n.º 1 pretende fazer os alunos convocarem as suas representações e saberes sobre o que será uma boa aula de Português — de oralidade, leitura/leitura literária, escrita ou gramática. Compreende cinco minutos de resposta espontânea e rápida, no início do semestre, e uma hora de resposta refletida e manuscrita (duas páginas, no máximo) no final, convocando experiências vividas na UC, leituras científicas realizadas, uma síntese das aprendizagens que os sujeitos aprendentes consideram mais significativas no âmbito do domínio de ensino da língua que lhes coube. A 2.ª componente de avaliação foca-se na oralidade, na animação de rodas de conversa, mas

radica numa boa tomada de notas de leituras académicas escolhidas pelos alunos de entre a bibliografia recomendada. São dadas orientações para todos estes processos. Como forma de promover a autorregulação de uma participação de qualidade (n.º 3), a tomada de notas é objeto explícito de intervenção: pela tomada de notas em tempo real, por alunos e pela professora, reabilitando um gesto crucial e fundador da construção coletiva de conhecimento que deve ocorrer numa aula que envolve e responsabiliza, de facto, os sujeitos pela sua aprendizagem.

A componente de «Aprendizagem e(m) Serviço» toma a designação de *ESExplica — «Linguas em Português»*⁵ — *Uma experiência de Aprendizagem em Serviço [ApS-LP]* e foi aplicada, pelo 2.º ano consecutivo, nas duas turmas de IDP, para além de uma turma de Português Língua Não Materna (PLNM) (3.º ano). Trata-se de um projeto integrado no domínio da Didática do Português e que institui um sistema de mentorias dentro e fora da escola para públicos identificados, combinando, pois, aprendizagem académica com o serviço à comunidade, por forma a que os/as estudantes se formem, pessoal e profissionalmente, a partir do trabalho com necessidades reais da comunidade.

Nesta metodologia são valorizadas: i) a participação ativa dos estudantes e dos membros da comunidade; ii) a promoção e transferibilidade dos conhecimentos, através do serviço à comunidade; iii) a reflexão sobre a experiência vivida. Este projeto procura responder à necessidade diagnosticada de apoio em/ensino da língua portuguesa a: a) estudantes provenientes dos PALOP; b) outros estudantes internacionais; e c) estudantes nacionais (no ensino superior e não superior). A identificação do público beneficiário é feita mediante consulta das coordenações de cursos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE|IPSantarém) e de entidades parceiras: Fundação Luiza Andaluz; Projeto Agir+; JRS Portugal — Serviço Jesuíta aos Refugiados; Núcleo de Promoção do Sucesso e Prevenção do Abandono — IPSantarém; Responsabilidade Social — IPSantarém; Centro de Apoio Pedagógico da ESE|IPSantarém; Centro de Línguas e Culturas da ESE|IPSantarém; Núcleo de Educação e Desenvolvimento — Escolas Transformadoras — ESE|IPSantarém.

⁵ Em homenagem a José Saramago, que disse «Não há uma língua portuguesa, há línguas em português», em depoimento para o documentário *Linguas, vidas em português*.

Procuramos, desta forma, promover a interação dos estudantes com este objetivo solidário, de benefício mútuo: os estudantes, no âmbito das suas disciplinas, desenvolvem conhecimentos sobre a Didática do Português a públicos diferenciados; os alunos beneficiários (crianças e adultos) granjeiam uma oportunidade de aprendizagem. A ApS-LP procura, assim, proporcionar uma aprendizagem experiencial da Didática do Português (como Língua Materna e Língua Não Materna), construindo e consolidando conhecimentos e valores, como a liderança e responsabilidade social, bem como a participação ativa e transferência de conhecimentos através do serviço à comunidade.

Em ApS-LP, os estudantes escrevem planificações, fundamentam-nas, fazem relatos reflexivos sobre o processo de planificação das sessões de mentorias e sobre a sua implementação. Os seus portefólios, cuja componente principal são os diários de bordo, com escritas individuais e de grupo, incluem ainda os materiais usados, adaptados, criados pelos grupos e ocasionam interação por escrito e presencial com a professora, em aula, trilhando, deste modo, os estudantes uma trajetória de recontextualização prática das suas aprendizagens didáticas. A ApS-LP avalia — porque promove essa aprendizagem —, então, a componente de interação oral e a escrita (ver ponto 4 supra). As escritas em ApS constituem, assim, «escritas académicas», com a conexão identitária que o formato flexível do diário permite, cujos critérios de avaliação são, desde logo, dados a conhecer aos estudantes: regularidade; correção escrita crescente, mediada por um contínuo *feedback* oral e escrito, mediado pelo computador e presencial, corretivo e formativo, focalizado em problemas específicos e abrangente, direto e indireto (Cardoso, 2016); evolução em termos de forma e de conteúdo, o que implica a contemplação de todos os aspetos necessários e requeridos nas instruções dadas (relato, síntese de aprendizagens construídas, reflexão, fundamentação a partir das aulas e de fontes fidedignas); evidências de reflexão/diálogo (a partir das questões da professora).

As leituras (ou visionamento de vídeos propostos pela professora) que se supõem fundar uma relação mais sólida com os saberes didáticos podem também motivar escritas livres. Estas são requeridas e valorizadas — *vide* ponto 5. As leituras e escritas livres podem, todavia, incluir quaisquer textos, curtos ou longos, multimodais ou não, literários ou não literários, académicos ou de divulgação científica, de qualquer contexto de produção. São os

jovens estudantes que escolhem o que ler, que decidem escrever sobre as suas leituras ou sobre outros temas que os motivem a escrever. As tertúlias, de periodicidade decidida continuamente com cada turma, destinam-se a ler em turma estes escritos livres, a comentá-los, a conversar sobre leituras e escritas e, maioritariamente, são os estudantes a moderá-las.

Neste programa, que convoca a escrita com as suas funções epistémica e identitária (Cardoso & Pereira, 2015), gostaríamos de salientar o valor do que temos designado de «isomorfismo formativo» (ou pedagógico, na linha de S. Niza). Isto significa que os modos adotados em «formação» são suscetíveis de serem replicados (adaptados, *mutatis mutandis*) nos contextos em que os futuros professores passarem a ser «professores/formadores», isto é, com os seus alunos no ensino básico. O isomorfismo entre a formação e o ensino foi por nós experimentado em contextos de formação contínua (Pereira & Cardoso, 2010; 2013a) e tem-nos parecido deveras produtivo permitir aos sujeitos, desta feita em formação inicial, uma vivência reflexiva dos dispositivos didáticos que advogamos.

Destacamos, neste âmbito, o «instrumento» que requeremos dos estudantes desde o primeiro dia e para efeitos de uso no que respeita às leituras e escritas livres: o *kit metafórico*, que definiremos conceptualmente adiante.

Da utilidade do *kit metafórico*

O conceito de *kit metafórico* nasce como expediente e ferramenta pedagógicos no contexto do projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...*, dinamizado no âmbito do Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS), desenvolvido pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

Com o escopo de diversificar e aprofundar estratégias de enriquecimento extracurricular para crianças e jovens com características de sobredotação e altas capacidades, o projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...* é a consequência de uma questão e preocupação motivadoras, que serviram de força motriz para a criação do referido *kit*: «Como podemos, a partir da Literatura (e das Humanidades), motivar alunos com altas capacidades e desenvolver-lhes competências que lhes permitam *viajar* cronotopicamente,

ampliando as suas capacidades cognitivas, socioemocionais e interpretativas/ /participativas sobre a Realidade e a Circunstância?» Cientes da leitura preconceituosa (no sentido gadameriano do termo) da sociedade hodierna face à utilidade das coisas inúteis, na esteira de Ordine (2016), quisemos criar uma ferramenta pedagógica que pudesse ombrear com as de outros programas mais «apetitosos» e pragmáticos em que estas crianças e jovens participam, mais ligados às áreas das ciências e tecnologias.

Nesta senda, numa postura e atitude de inequívoca *captatio benevolentiae* contra a expectativa, socorremo-nos de um expediente muito considerado por estes alunos: o *kit* de robótica, utilizado pelos discentes em postura de orgulho e de pragmatismo superior, na medida em que, no final de cada tarefa proposta pelo Clube de Robótica, podiam apresentar factualmente as suas construções. Urge asserir que estas construções apresentam um dinamismo intrínseco e extrínseco, fruto do seu carácter físico, pressupondo raciocínios teóricos e práticos ao nível da programação, da conceção e da construção, que implicam um eterno balancear entre a *theoria* e a *praxis*. Como tal, era nosso propósito que a ferramenta de trabalho por nós criada condensasse, igualmente, tal forma de trabalho e de raciocínios, propiciando que, no final do nosso projeto, se conseguisse realizar a construção física de algo.

Paralelamente, na medida em que o projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...* implica a realização de uma visita de estudo, na qual os conceitos e temáticas que vão sendo trabalhados e abordados ao longo do ano letivo adquirem uma consubstanciação prática, o *kit metafórico* surge como um recurso vital para a participação neste projeto. *Grosso modo*, este implica três etapas norteadoras: momento *a priori*, em que os alunos, em contexto de sala de aula, trabalham e refletem sobre temáticas e conceitos do foro literário-filosófico; momento *in tempus*, visita de estudo, no qual os alunos, estando na Rua, veem «laboratorialmente» os textos de pendor literário-filosófico abordados preteritamente em contexto de sala de aula; momento *a posteriori*, tempo em que, em jeito de grupo focal, os participantes refletem sobre as oportunidades, as mais-valias, os pontos a limar e a alterar futuramente, e as dificuldades que foram sendo ultrapassadas ou que condicionaram a progressão do desenvolvimento de competências e a aprendizagem (Matias, 2020).

Nesta senda, o *kit metafórico* eclode, não como mero diário de bordo, mas como uma ferramenta de raciocínio manuscrito, que permite que o aluno reflita, pense, (se) questione e registre não apenas os seus pensamentos e interpretações sobre uma dada temática ou tópico, como também constate como o seu pensamento e interpretações foram sendo criados, construídos, acontecendo. Concomitantemente, é solicitado aos participantes deste projeto que não safem das suas frases as hesitações, os erros, as falhas..., mas que os riscuem de modo a que, em leituras posteriores, ainda possam ser legíveis as palavras ou frases que foram preteridas. Tal metodologia permite aos alunos a observação e reflexão sobre as suas hesitações, sobre os seus erros, sobre as suas lacunas de raciocínio e de interpretação.

Também este *kit* permite a regulação das participações orais, desmistificando algumas ideias de que a interpretação textual é uma simples opinião imediata e dispersiva. A leitura em partilha dos textos criados no *kit metafórico* pelos participantes não condiciona, mas responsabiliza, numa momentânea perenidade, estes alunos, permitindo que aos seus textos sejam anexadas as reflexões de outros colegas, que eles considerem que são dignas de registo. Desta feita, é criada uma plataforma de trabalho que, a médio/ longo prazo, os alunos perspetivam e constroem. Tais leituras e raciocínios são realizados ao jeito de «voo de abelha», tão presente na forma de pensar e de escrever do ensaísmo. Os alunos, sem o espartilho de uma avaliação classificativa e sem a guilhotina do «certo» e do «errado», têm a oportunidade de errarem, em pura errância, viajando por temáticas de um modo não direto, mas, sim, oblíquo. Além disso, eles vão compreendendo que o caminho do Conhecimento e para ele não é linear nem simplesmente cumulativo, devendo, por isso, as suas capacidades ser potencializadas por raciocínios que advenham também das suas emoções.

Deste modo, o *kit metafórico* possibilita que os alunos se vejam em distância, que compreendam os seus passos e que reflitam sobre as dificuldades que foram vencendo. Assim, é criada a hipótese prática de compreenderem a proficuidade da interpretação da realidade.

Recordemos que este projeto tem por esteio a teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff & Johnson, 1980), bem como as considerações ricoeurrianas sobre a vitalidade da Metáfora (Ricouer, 1975). Destarte, o *kit metafórico* almeja propiciar contextos de criação de pensamento e inteligência metafóricas.

Por outro lado, é capital que estes alunos, na conjuntura atual, se apartem intencionalmente das tecnologias que são garantidas como panaceia. É essencial que as crianças e jovens se (re)ergam e vejam o seu entorno, que o analisem, que nele participem e intervenham de um modo ativo, consciente e consistente. Só assim será possível recuperar a Memória, como fonte que nos prepara para o momento presente e futuro, pois há reflexão e não o consumo do Tempo.

Desta feita, perante os resultados que vamos conquistando e pelas representações daqueles que vão construindo o seu *kit metafórico*, aprofundamos com segurança que este expediente pedagógico contribui de um modo indelével para a criação de momentos (auto)reflexivos, que permitem ver a Vida poliedricamente.

É este *kit metafórico* que é adotado — e adaptado — em IDP, qual ferramenta pedagógica de designação aparentemente equiparada a «qualquer outra de utilidade prática», que requer, em todas as circunstâncias, um sujeito escrevente ativo, que se inscreve no papel em diferentes tempos e espaços: delinea raciocínios, regula a participação oral, toma notas, planifica textos, escreve livremente. Quando apresentamos o *kit metafórico* em IDP, dizemos aos estudantes que se resume a «papel e caneta» (ou lápis): um caderno (comprado, decorado, arranjado por cada um) e material de escrita em papel; mostramos-lhes exemplos pessoais nossos. Caderno pessoal e só passível de ser entregue à professora o tempo suficiente para que leia os textos aí inscritos pelos estudantes e sobre os quais queiram ouvir comentários da professora. Pode acompanhar os estudantes para qualquer lugar. Podem mostrá-lo a quem quiserem ou a ninguém (à professora terão de mostrar pelo menos uma vez, podendo indicar os textos que gostariam que lesse). Todas estas instruções são dadas na primeira aula e, na segunda, a maioria dos estudantes já traz os seus *kits metafóricos* e certifica-se de que a liberdade de leitura e escrita é mesmo real. Os estudantes sabem que são elegíveis para a nota máxima (20) nesta componente pelo facto de regularmente escreverem nos seus *kits* e de participarem ativamente nas tertúlias. Os comentários da professora são enviados em gravação de mensagem de voz a cada estudante em particular, por *WhatsApp*, e são, sobretudo, motivados pelo conteúdo do texto. Os textos não são corrigidos, embora a professora, oportunamente, possa destacar alguns problemas linguísticos

que diagnostique como «mentora mais experiente de escrita», mas sem que a incorreção linguística diminua o valor do *kit metafórico* — primeiro, um valor identitário, que a avaliação académica quer reconhecer exclusivamente como tal. Estamos a defender, pois, que esta pode ser uma incursão possível na «escola» por parte da escrita extraescolar (Cardoso & Pereira, 2015), pondo-se a hipótese de haver nesta escrita livre um investimento positivo pelos sujeitos, ou de ter havido e de os sujeitos terem a oportunidade de o reabilitar, porque se tornou «útil para a avaliação»; assim se abrirá caminho, eventualmente, para maior conciliação entre escritas livres e académicas (extraescolares e escolares).

Por convocar os sujeitos inteiros e se afigurar como combate à fragmentação, mesmo permitindo o fragmento, subjaz ao *kit metafórico* a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), aliada ao raciocínio metafórico, que nos merecem seguidamente um breve incursão.

Da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner à importância do raciocínio metafórico

O professor de Harvard, na sua obra *Frames of Mind* (Gardner, 1983), postula a ideia de inteligências múltiplas. Nesse paradigma sistémico, para Gardner, as Inteligências Múltiplas são compreendidas como sistemas cognitivos independentes, ligados de forma não hierárquica entre si. De acordo com esta perspetiva analítica, entenda-se por inteligência a capacidade do sujeito para processar informação num determinado contexto e numa dada cultura. Aliás, Gardner defende que a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que são valorizados dentro de um ou mais ambientes culturais. Nesta senda, esta definição compreende o conceito de inteligência como potencial a concretizar em função das circunstâncias em que o indivíduo está inserido e das quais faz parte. A esta conceção, some-se ainda o facto de que, *lato sensu*, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, formando inteligências autónomas. Gardner, ainda que *a posteriori* a aumente com mais duas propostas, apresenta o seguinte leque de inteligências: linguística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. No contexto

do presente estudo, não será pertinente abordar com detalhe a totalidade da taxonomia apresentada; não obstante, para este âmbito, destacamos a inteligência linguística, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. A primeira alude à apetência para estruturar e utilizar os significados e as funções das palavras e da linguagem (oral e escrita). Assim, estamos perante a capacidade que nos permite aprender línguas, tendo a linguagem fonética como sistema simbólico e de expressão. Já a inteligência interpessoal dá conta da capacidade para compreender as motivações, os desejos e as intenções do Outro, tendo igualmente a habilidade de se confrontar de um modo eficaz e adequado. Por último, abordemos a inteligência intrapessoal. Esta refere-se ao conhecimento e percepção que cada um tem de si mesmo, isto é, a capacidade de identificar, compreender, avaliar e discriminar os seus sentimentos, os seus desejos, as suas emoções. Paralelamente, esta inteligência também se relaciona com os processos metacognitivos e a utilização correta dessa informação na regulação da vida individual e na elaboração de uma projeção programática que, em coerência, desemboque na sua realização pessoal. De um modo simplista, poderemos quase criar um paralelo com o esforço de autognose para a compreensão do Eu, que permite a vivência do seu *hic et nunc*.

Com efeito, sabendo que as inteligências não atuam de um modo estanque ou insulado, dado que o conceito de inteligência não pode ser considerado como um constructo único, as várias inteligências são diferenciadas e simultaneamente interativas, funcionando em conjunto e em total interpenetração. Nesta senda, conquanto este labor se concentre mais nas três inteligências supracitadas, não descuremos que, num efeito quase osmótico, as outras inteligências também sejam dinamizadas e desenvolvidas. Como tal, cientes das limitações da nossa ação e não incorrendo em arrazoados toldados por um deslumbramento encantado dos nossos processos e ferramentas pedagógicos, cogitamos que estaremos a desenvolver, *grosso modo*, de uma forma direta e oblíqua, mas em totalidade, os nossos alunos.

Dentro deste paradigma exposto em relação às considerações realizadas por Gardner sobre a forma como compreende as inteligências, e do qual partimos para sustentar o nosso *modus operandi*, trazemos para a liça um vetor que consideramos capital: o conceito de metáfora. Não sendo nosso intuito, pela exiguidade deste lugar textual, fazer grandes digressões em

torno deste conceito, socorremo-nos, como supramencionado, das leituras de George Lakoff e Mark Johnson (1980), que defendem que os processos da atividade mental humana são, em grande medida, metafóricos. Nessa esteira, propiciar contextos em que a metáfora seja usada, trabalhada (de um modo consciente e inconsciente), bem como proporcionar raciocínios que nela se baseiam, é um campo fértil que nos garante uma motivação e um trabalho aprofundado dos/com os/pelos nossos discentes. Como é óbvio, não vislumbramos este conceito como um mero artifício retórico, um simples *tropo*, mas sim como um expediente de raciocínio, uma forma de apreender o mundo, de o compreender em pura inteligência. Para nós, a pertinência da metáfora neste contexto é a capacidade de ela permitir raciocínios entre a *praxis* e a *theoria*, entre o básico e o complexo, de um modo bastante orgânico e osmótico. Barcelona (2003) assere que:

Metaphor is the cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially 'mapped', i.e. projected, onto a different experiential domain, so that the second domain is partially understood in terms of the first one. The domain that is mapped is called the source or donor domain, and the domain onto which the source is mapped is called the target or recipient domain. Both domains have to belong to different superordinate domains. (p. 3)

Nesta senda, estamos seguros de que ao propiciar contextos em que a metáfora é promovida, pela sua construção, pela sua compreensão, pela sua emoção..., estamos a propiciar contextos em que o raciocínio, a escrita e a leitura se compreendem, criando uma relação de cumplicidade entre estes três vértices do triângulo. Aliás, querendo nós criar momentos de compreensão do Eu e do seu contexto e pura (auto e heteror)reflexão, a verbalização que resulta de textos metafóricos e a realidade que provoca considerações metafóricas (orais, mas essencialmente escritas, para que a reflexão aconteça mais profundamente) adquire uma maior espessura e densidade. Não ambicionamos a criação estéril de simples artifícios linguísticos, mas, sim, que os alunos consigam compreender e apreender melhor a realidade, dominando o processo de construção de metáforas cognitivas.

De como (não) concluímos ou da apropriação do *kit metafórico*

Empiricamente, apresentámos experiências pedagógico-didáticas no ES, na disciplina de IDP, para ressaltar o *kit metafórico* como ferramenta aglutinadora de marcos conceptuais que informam e enformam a nossa didática da Língua e da Literatura em qualquer nível de ensino. As experiências pedagógicas que convocámos para esta reflexão começaram a ter lugar em 2023 e dela resultaram dados recolhidos por questionários, portefólios, inclusive diários de bordo, estando em preparação entrevistas para os estudantes de ES que alimentaram *kits metafóricos*. A análise em curso já evidencia a adesão identitária dos sujeitos aos dispositivos pedagógico-didáticos que vivenciaram, destacando aqueles a liberdade de leitura e de escrita; a multiplicidade de géneros textuais experimentados, pela vivência da língua como veículo de expressão de si e não um «fardo»; enfim, uma *autorização* do sujeito como agente decisor das suas leituras e construtor das suas escritas e conhecimento, *sujeito-autor*. É este sujeito que experimenta múltiplos dispositivos de leitura e de escrita e se experimenta, se inscreve, se conhece, aprimora o seu «estilo» e passa a beneficiar do «excedente de visão» (Geraldi, 2003) conferido pela alteridade — a dos pares e do/a professor/a —, visão essa que, para ser completa, tem de ser metalinguística e metatextual também. Assim, os futuros professores têm a chance de se reconstruir como legítimos sujeitos de leitura e de escrita.

Estamos cientes dos múltiplos ângulos de análise destas experiências didáticas e pretendemos, pois, dar-lhe seguimento a fim de discutir modos de aferição da influência destes dispositivos i) na reconfiguração da relação dos sujeitos com a língua; ii) na sua relação com a escrita, particularmente em investimentos escriturais alimentados por maior consciência metalinguística e reflexividade; iii) nos seus modos de perspetivar a sua futura didática prática da língua.

À guisa de conclusão, não temos dúvidas em afirmar que a utilização do *kit metafórico* promoveu nestes alunos contextos e ambientes propícios para a realização de raciocínios metafórico e literário, permitindo-lhes igualmente momentos para uma compreensão do Eu e do Outro. Além disso, a utilização do *kit metafórico* e a sua incorporação nos métodos destes alunos promoveu um desenvolvimento cultural consciente e sustentado, a par de

uma flexibilidade mental que é oriunda do contacto com a(s) literatura(s) e com a(s) língua(s).

Afirma Vergílio Ferreira (1999) que «Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir» (pp. 83–84). Com efeito, parece-nos esta metodologia ensejo de, por um lado, revitalizar as Humanidades — não porque são úteis, mas sim porque são pertinentes e vitais — e, por outro lado, de construir contextos de escrita e de leitura que permitam uma inscrição na Realidade. Pretendemos que os nossos alunos consigam reconquistar o encanto do espanto perante o que os rodeia, em que o Eu e o Outro se lhes aparecem como verdadeiras epifanias. Nessa lógica, estamos convictos de que esta metodologia didática permite que o indivíduo possa ele mesmo ser criador de circunstâncias e de si mesmo, visto que age e reflete pela palavra, em pura criatividade de ação transformadora.

Referências bibliográficas

- BARBEIRO, L. F., PEREIRA, L. Á., CALIL, E., & CARDOSO, I. (2022). Termos meta-linguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(2), 45–76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>.
- BARCELONA, A. (2003). *Metaphor and metonymy at the crossroads*. Mouton de Gruyter. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783110894677_A20703331/preview-9783110894677_A20703331.pdf.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion (PUS).
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Nouvelle édition revue et augmentée*. PUS.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F., & RUIZ, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. ESF Éditeur.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- CANÁRIO, R. (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, 73, 26–29.

- CARDOSO, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro (UA).
- CARDOSO, I. (2016). Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O Mundo do Português e o Português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações*. Pontes.
- CARDOSO, I., & PEREIRA, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar — inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(1), 79–107.
- CARDOSO, I., LOPES, C. da G., PEREIRA, L. Á., & FERREIRA, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras — Revista Em Linha*, 2, 35–54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- CHARLOT, B. (2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: Abordagens epistemológica e antropológica. *Investigar em Educação. Revista Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação*, 6/7, 127–154.
- COIMBRA, R. L., PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: Estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68.
- COUTINHO, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17–31). UA.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck.
- FERREIRA, V. (1999). A Voz do Mar. In *Espaço do Invisível* 5 (pp. 83–88). Bertrand.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- GERALDI, J. W. (2003). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In G. Rocha & M. da G. C. Val (Eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* (pp. 15–27). Autêntica.
- GIL, J. (2007). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Relógio D'Água.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4.
- MARTINS, G. (Coord.), GOMES, C. A., BROCARD, J. M., PEDROSO, J. V., CARRILLO, J., SILVA, L. M., DA ENCARNAÇÃO, M. M., HORTA, M. J., CALÇADA, M. T.,

- NERY, R. F., & RODRIGUES, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação — Direção-Geral da Educação (ME-DGE).
- MATIAS, A., ROCHA, A., FONSECA, H., & MATOS, N. (2020). Pela mão da literatura vejo o mundo: Dos alicerces à avaliação de um programa de promoção de competências metafóricas, linguísticas e intrapessoais em alunos com altas capacidades. In F. Piske, T. Stoltz, E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha & C. Costa-Lobo (Org.). *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades* (pp. 87-117). Juruá Editora.
- MATIAS, A., ROCHA, A., FONSECA, H., MATOS, N., & ALMEIDA, A. (2022). “Professor, para que serve a Literatura?” A prática do projeto Pela mão da Literatura, vejo o Mundo... In J. Taucei, C. Gabardo & T. Stoltz (Org.). *Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica* (pp. 187–218). Juruá Editora.
- MENDONÇA, T. (2021). *Elogio da Sede*. Quetzal.
- MYSLEWSKI, R. (2009). Multitaskers: suckers for irrelevancy, easily distracted, *The Register*. https://www.theregister.com/2009/08/26/multitasking_study/.
- NIZA, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores — Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345–362). Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). Universidade e formação docente. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 4(7), 129–138. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>.
- NÓVOA, A. (2024, julho, 10–12). *O fim da Universidade, a Universidade sem fim*. [Conferência]. CIDU 2024 — XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, Lisboa, Portugal.
- ORDINE, N. (2016). *A Utilidade do Inútil*. Fatoría K de Livros.
- PAPPÁMIKAIL, L., BEIRANTE, D. & CARDOSO, I. (2022). *Conjunto de materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. ME/DGE.
- PENNEBAKER, R. (2009). The Mediocre Multitasker, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/08/30/weekinreview/30pennebaker.html>.
- PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas*

e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto (pp. 133–156). UA.

PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2013a). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2013b). *Atividades para o ensino da língua — Produção escrita — 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Protótipos, Cadernos PNEP 3*. UA.

PESSOA, F. (2019). *Obra Completa de Alberto Caeiro*. Tinta da China.

RICOEUR, P. (1975). *A metáfora viva*. RÉS-Editora.

RIBEIRO, L. M., DOROFTEI, A., MIRANDA, F., THEMUDO, C., DIAS, P., PEIXOTO, R., OLIVEIRA, A., CORREIA, M., ARAMBURUZABALA, P., ROSÁRIO, P., & BRINGLE, R. G. (2023). Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service-Learning? *Education Sciences*, 13(12). <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1170>.

CADERNOS DE ARTISTA — REPERTÓRIOS, SIGNOS E SIGNIFICADOS CULTURAIS

Lúcia Grave Magueta

ESECS, CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

William Cantú

ESECS, CEAUL — Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa,
CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

Jenny Gil Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, CLLC, Politécnico de Leiria

Resumo: Este texto apresenta uma experiência formativa no âmbito das Artes Visuais, realizada no ensino superior num curso de formação de profissionais de educação. A proposta colocada aos estudantes incidiu sobre a realização de «cadernos de artista», nos quais os estudantes foram desafiados a realizar composições visuais, num exercício de pesquisa, criatividade e expressão individual. Foram estudados os produtos que resultaram deste projeto, procurando responder às questões: «O que foi representado nos cadernos de artista?» e «Que significados transportam as páginas/imagens produzidas artisticamente pelos estudantes?», fazendo sobressair também o seu valor formativo. A análise considerou os três níveis propostos por Panofsky (2007) e descreve características encontradas na globalidade dos trabalhos. As conclusões explicitam como o exercício permitiu aos estudantes, futuros profissionais de educação, compreender etapas de um processo criativo em situação de ensino e aprendizagem das Artes.

Palavras-chave: Caderno de Artista; Formação de Professores; Linguagem Plástica; Cultura Visual.

Introdução

Este trabalho pretende descrever uma experiência de formação vivenciada por estudantes do ensino superior, futuros profissionais da área de educação, referente ao processo artístico e seus resultados. Nesta experiência, realizada num contexto de formação docente para as artes visuais, foi proposta a construção de um «caderno de artista» — ou um «livro de artista», «livro-objeto», «obra-livro», «livro alterado» ou «livro de arte» (Silveira, 2008; Derdyk, 2012; Veneroso, 2023).

Ao estudar os resultados desta experiência, descrevendo e analisando aspetos do seu processo de desenvolvimento e os objetos que resultaram da mesma, perspetivou-se conhecer o seu valor formativo, determinando que conhecimento permitiu construir relativamente a conteúdos específicos das artes visuais, a saberes didáticos, e ao desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico. Procurou-se ainda, com a análise dos cadernos de artista — nos quais os estudantes foram desafiados a representar ideias e emoções, expressando e comunicando visualmente aspetos da sua realidade — caracterizar os trabalhos de criação plástica e descrever repertórios, signos e significados culturais representados nas suas composições visuais.

Bahia (2009) fala-nos dos aspetos considerados essenciais para a formação de professores que trabalham nas áreas artísticas, destacando a «estética», o «pensamento crítico» e a «expressão criativa». A abordagem seguida no contexto em que se realizou a experiência de formação também se identifica com o que propõe esta autora, na medida em que promove o desenvolvimento da sensibilidade estética — ao incorporar nas práticas a aproximação à obra de arte, a compreensão e a discussão em torno de diferentes referências artísticas, e experiências que permitem ao estudante refletir sobre a essência da arte nas múltiplas formas em que se materializa; igualmente, promove a «crítica», privilegiando a discussão e a «rejeição da formatação» (Bahia, 2009, p.107), conduzindo os estudantes a que formulem as suas próprias ideias acerca do que os rodeia; e também desenvolve a expressão criativa, através de propostas que incluem processos de observação e de geração de ideias, e, ainda, a criação de produtos expressivos e comunicativos individuais e autênticos.

Picasso, ao referir que «o artista é um receptáculo de emoções que vêm de qualquer lugar: do céu, da terra, de um pedaço de papel, de uma sombra passageira ou de uma teia de aranha», demonstra como o ato artístico pode começar numa emoção. A expressão de ideias e emoções, experimentando livremente técnicas, materiais e formas de compor visualmente, resumem o que foi proposto aos estudantes ao realizarem os seus «cadernos de artista».

O «caderno de artista» enquanto instrumento pedagógico

Em conceito, os «cadernos de artista» ou «livros de artista» cabem na definição de Veneroso e Cadôr (2012, p. 5) como «livros que consideram o livro na sua estrutura física, como um meio para expressar experiência de espaço, tempo, movimento, sensações, materiais e signos, além de imagens e palavras». Também Regatão (2020, p. 218) refere que «Sem se restringir às regras do livro tradicional, de cariz narrativo e sequencial, o livro de artista apresenta, muitas vezes, a forma de um objeto estético, manipulável e interativo». Na apresentação do conceito, este autor sublinha o carácter experimental de possibilidades criativas com diferentes técnicas e materiais que o autor pode reunir num único objeto estético ao referir que o livro de artista é «um espaço experimental por excelência, onde é possível explorar diferentes técnicas e meios expressivos, funcionando como um laboratório para testar linguagens ideográficas e simbólicas» (Regatão, 2020, p. 218).

Cadôr (2012) lembra os *Libri illeggibili* de Bruno Munari, que eram artefactos de pesquisa e de exploração de princípios de comunicação visual, que recorriam a diferentes texturas, espessuras e formatos das páginas. Com os «livros ilegíveis», Munari mostrou como o livro pode ter outras formas de comunicar para além do texto. Também Raymundo Colares inovou com a criação dos livros-objeto, denominados por *Gibis*, e que ofereciam ao utilizador a experiência de manusear as folhas, explorando dobragens e cores (Cadôr, 2012). Em ambos os exemplos, cruzavam-se as criações do artista, designer e ilustrador, e procurava-se proporcionar uma experiência que estimulasse a criatividade do «leitor».

O livro de artista não tem de corresponder ao formato tradicional de um livro. Este objeto «não precisa ser um livro, bastando ser a ele referente,

mesmo que remotamente» (Silveira, 2008, p. 26). O trabalho de Regatão (2020) relata a realização de livros de artista como proposta didática numa disciplina de Desenho num contexto de ensino superior e apresenta o modo como os estudantes se basearam em referências artísticas e criaram livros em formatos diversos e intrinsecamente ligados a propósitos estéticos distintos. Nas conclusões deste processo, salienta que o livro de artista é um «instrumento pedagógico de grande interesse para o ensino do desenho, na medida em que permite uma exploração de diversas técnicas e suportes, com evidentes potencialidades expressivas» e que promoveu a «exploração da dimensão metafórica, simbólica e poética da arte» (Regatão, 2020, p. 229). Pergher *et al.* (2023) também descrevem uma proposta educativa em que utilizaram como suportes de criação plástica livros que uma biblioteca tinha para «descarte», seguindo processos criativos semelhantes aos dos artistas plásticos Kyra Clegg, William Kentridge e Ekaterina Panikanova. Na sua opinião, utilizando-os como suporte para a criação artística, dá-se uma sobrevida ao livro, que mantém a sua função: «Os livros continuam servindo como receptáculos de conhecimento; agora, porém, através de recursos plásticos, não necessariamente verbais» (Pergher *et al.*, 2023, p. 4). No final da experiência, os autores concluíram que os estudantes, para além de atribuírem uma ressignificação funcional ao livro, também conheceram novas possibilidades de pensarem na criação artística.

Metodologia

O estudo

Neste trabalho foi seguida uma metodologia de estudo de caso que, em certa medida, se aproxima também da *Arts-Based Research (ABR)*, sendo esta um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos para a pesquisa e que incide sobre as práticas de diferentes sujeitos e sobre as suas experiências, estudando aspetos que não são visíveis noutros tipos de investigação (Hernandez, 2008). Tal como refere Charréu (2019, p. 91), «A(s) arte(s), nas suas manifestações mais diversas, é(são) o(s) dado(s) de toda a investigação que se considera ‘artística’ nos

seus princípios e nos seus modos. As Metodologias Artísticas de Investigação distintivamente produzem dados, não recolhem dados». O estudo das práticas artísticas desenvolvidas incidiu sobre as composições visuais produzidas pelos estudantes nos seus cadernos de artista e, num espaço de abertura interpretativa, pretendeu fazer uma análise iconológica e s'ignica considerando diferentes n'iveis, como a identificaç'ao e descriç'ao de formas, a sua natureza art'istica, a identificaç'ao de signos e uma compreens'ao dos seus significados e a caracterizaç'ao do seu conte'udo e qualidades expressivas.

Os estudantes envolvidos frequentam um curso de licenciatura na 'area da Educaç'ao e desenvolvem conhecimentos nas 'areas da doc'encia, da formaç'ao educacional geral e das did'aticas espec'ificas em Matem'atica, Estudo do Meio F'isico e Social, L'ingua Portuguesa e Express'oes Art'isticas, sendo este curso a base da formaç'ao de educadores e professores que atuam em contextos educativos para crianç'as dos zero aos 12 anos. A experi'encia de formaç'ao aconteceu no contexto de uma unidade curricular de Express'ao Pl'astica e o grupo de estudantes que a realizou tinha um total de 98 elementos, jovens com idades que, predominantemente, oscilam entre os 19 e os 23 anos. Uma vez que o *corpus* de dados era demasiado extenso, procurou-se fazer uma an'alise global aos cadernos de artista, procurando apreender o seu conte'udo de modo a responder 'as quest'oes: «O que foi representado nos cadernos de artista?» e «Que significados transportam as p'aginas/imagens produzidas artisticamente pelos estudantes?».

A an'alise ao conte'udo dos cadernos seguiu a abordagem proposta por Erwin Panofsky para a an'alise interpretativa de obras art'isticas. Assim sendo, fez-se o exerc'icio de relacionar os trabalhos produzidos pelos estudantes com os tr'es n'iveis de compreens'ao propostos por Panofsky (2007, p. 64) — «tema prim'ario ou natural», relativo a uma descriç'ao das formas e de aç'oes representadas, sendo esta uma descriç'ao pr'e-iconogr'afica, «o mundo dos motivos art'isticos»; «tema secund'ario ou convencional», relativo aos assuntos e conceitos representados, sendo esta uma descriç'ao iconogr'afica, «o mundo das imagens, est'orias e alegorias»; e «significado intr'ínseco ou conte'udo» (tamb'ém designado por «terci'ario ou intr'ínseco»), sendo este relativo «ao mundo dos valores simb'olicos» do que est'á representado, explicando o autor que s'ao «o objeto do que se poderia designar por “iconologia” em oposiç'ao à “iconografia”» (Panofsky, 2007, p.53).

Desenvolvimento da experiência artística

Foi solicitado que os estudantes adquirissem um caderno de tamanho A5 e que o mesmo estivesse em sua posse durante todo o semestre. O caderno serviria como um local de reflexão, de expressão momentânea, de experimentação livre, onde a imaginação, a vontade e o entusiasmo seriam os motores para a criação livre de imagens e representações visuais. Não houve limitações em relação aos materiais que poderiam ser utilizados, sendo permitido explorar meios mais tradicionais de representação (lápiz, marcadores, tintas, entre outros) ou materiais mais inusitados, como a colagem de objetos variados e artefactos do quotidiano nas páginas. Este processo de criação livre foi acompanhado semanalmente pelo professor com *feedbacks* contínuos, articulação de conceitos operacionais e a exploração de técnicas. A utilização do recurso Pinterest também teve lugar, servindo como espaço de referências visuais, de imagens e vídeos, tendo o mesmo a curadoria do professor. A utilização do Pinterest permitiu utilizar imagens como indutores/estímulo/inspiração para as várias criações dos estudantes. As linhas orientadoras apresentadas no momento inicial do exercício foram as seguintes:

- a) Manter a consistência na utilização do caderno, procurando ter um trabalho diário de pesquisa e de representação diária;
- b) Observar tudo ao redor e procurar encontrar detalhes, cores, texturas ou formas inusitadas e que normalmente passariam despercebidas;
- c) Experimentar técnicas e materiais diferenciados que estimulassem a criatividade individual;
- d) Pensar no caderno como um espaço de narrativa e descrição das rotinas, onde pequenas anotações, datas e localizações poderiam estar presentes como forma de contextualizar as representações visuais;
- e) Não se preocupar com a «perfeição» ou a «aprovação do outro», pois o caderno seria um objeto de experiências e de desenvolvimento das habilidades artísticas, criativas e de expressão individual.

O enunciado apresentado procurou estimular o pensamento divergente e ter transferibilidade para os futuros contextos profissionais dos estudantes na

área da Educação Artística e, especificamente, no domínio das Artes Visuais. As ações propostas, que remetem para a observação, para a pesquisa, recolha e organização de elementos, e sua seleção tendo em vista um fim comunicativo, são interdisciplinares, e aproximam-se do que é proposto por Smith (2011) na sua obra *How to Be an Explorer of the World: Portable Art Life Museum*.

Figura 1 — Cadernos de artista — Páginas representativas da diversidade de técnicas e materiais



As páginas dos «cadernos de artista» resultaram em composições visuais com aplicação de técnicas e combinações de diferentes meios de expressão: desenho, pintura com materiais convencionais e não convencionais; colagem de elementos bidimensionais (fotografias, desenhos, material impresso, selos, rótulos, entre outros), fotomontagem, desenho de letras (criação de letras e arranjos visuais de palavras), estampagem, monotipia, dobragens, formas costuradas/bordadas, colagens polimatéricas em volume (elementos naturais, *quilling*, fios, elementos indiferenciados), «materiais pré-existent»», conforme designação de Veneroso (2023) para fragmentos de papéis artesanais, desenhos, pinturas, resgatados a composições visuais antigas e já existentes na sala-laboratório de expressão plástica (ver exemplos representados na Figura 1). Em alguns foi explorada a tridimensionalidade, criando soluções *pop-up*, através da construção de mecanismos e encaixes que se acionam por si quando o livro é folheado. Cada estudante realizou um caderno com cerca de 70 composições visuais — algumas a ocupar uma única página e outras a ocupar duas páginas; algumas composições ocupam várias páginas funcionando com formas vazadas.

Resultados

Analisando o conjunto de «cadernos de artista», conclui-se que os mesmos foram uma ferramenta de expressão artística que promoveu a criatividade, a observação e o desenvolvimento contínuo dos estudantes no período em que decorreu a unidade curricular. Este projeto, para além de desenvolver as habilidades técnicas dos estudantes, também proporcionou uma nova forma de interagir com a arte, a expressão plástica, elementos da cultura, e a expressão individual. Cada página do caderno tornou-se um espaço para representar vivências, permitindo uma exploração visual individual. A experimentação com diferentes técnicas e materiais foi uma parte importante do projeto, resultando em descobertas importantes sobre preferências e habilidades artísticas. A prática de representação visual contínua não só enriqueceu o conteúdo de cada trabalho, mas também criou um registo detalhado e pessoal das experiências e reflexões.

O caderno tornou-se um espaço seguro para a experiência artística. Os diferentes trabalhos mostram a exploração de formas, materiais, texturas e cor, e «sendo as aparências dos objetos carregadas de significados, isso quer dizer que todo artefacto material é também comunicação, informação, signo» (Cardoso, 2012, p. 59). Ao manusear cada livro, «leem-se» composições visuais com elementos figurativos, elementos abstratos e textos-imagens.

Fazendo uma observação de algumas dezenas de composições, importou caracterizar de que modo os autores — estudantes e futuros profissionais de educação — construíram formas imagéticas para expressar e comunicar ideias e, também, emoções, entendendo que «a imagem “comunica algo” e que este “comunicar algo” passa a constituir a mensagem visual da imagem» (Braga, 2010, p. 155). Este autor alude a Langer (1957), para referir que as formas visuais, ao contrário das discursivas, têm uma estrutura simbólica que lhes permite expressar conteúdos que não são articuláveis discursivamente, o que sublinha a pertinência da interpretação dos trabalhos apresentados. Tal como foi referido anteriormente, procurou-se responder às questões «O que foi representado nos cadernos de artista?» e «Que significados transportam as páginas/imagens produzidas artisticamente pelos estudantes?». Para tal, encontrou-se sentido na categorização proposta por Panofsky (2007) para fazer a caracterização geral do conteúdo dos cadernos. Assim sendo,

apresentam-se em seguida descrições relativas aos níveis «primário ou natural», «secundário ou convencional» e «terciário ou intrínseco».

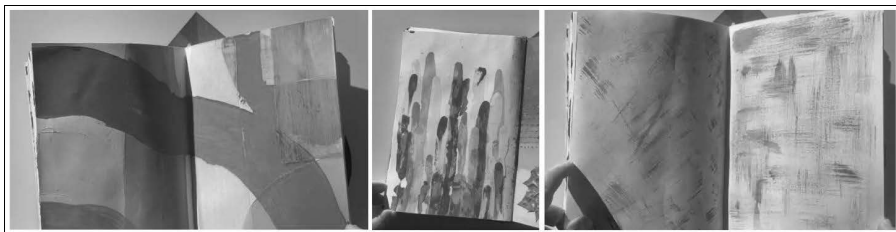
Nível primário ou natural

Conforme foi referido anteriormente, ao manusear cada livro, identificam-se composições visuais com elementos figurativos, elementos abstratos e textos-imagens. Fazendo referência a elementos figurativos presentes, representados através do desenho/pintura ou colagens, enumeram-se a título de exemplo, por serem muito frequentes em grande número de cadernos, os seguintes elementos: mão, rosto e elementos isolados (olho, boca), flor, borboleta, coração, sol, estrela, folha de árvore, corpo feminino, corpo masculino, porta, barco, casa, peixe, mar, árvore, pássaro, lágrima, cavalo, cidade, janela, balão, farol, puzzle, nuvem, arco-íris, livro, relógio, chávena de café, caminho, palavras, envelope, selo, rótulo, logótipos, letras isoladas (inicial do nome), letras muito elaboradas graficamente (imitando a iluminura, com estilo gótico, ou *tag* de um graffiti), *emojicons*, figuras do universo da banda desenhada e desenhos animados, como por exemplo figuras da Disney (ver Figura 2).

Figura 2 — Páginas de cadernos de artista — elementos figurativos



Figura 3 — Páginas de cadernos de artista — exemplos de elementos abstratos

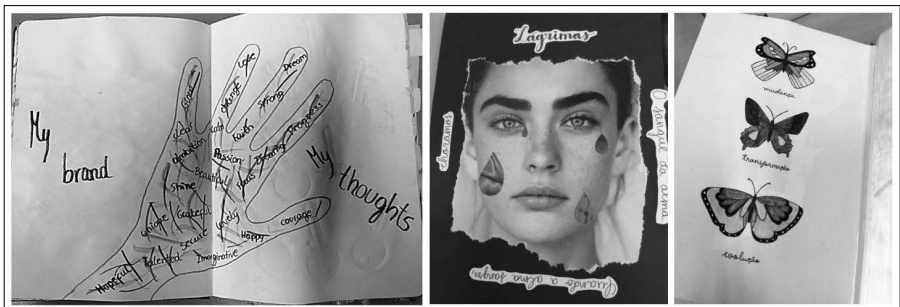


Os elementos abstratos preenchem páginas, circundam ou preenchem formas (ver exemplos representados na Figura 3) — em geral, são variações de linha, ponto, figuras geometrizadas e mancha de cor (algumas apenas com experiências de «técnica pela técnica», como estampagem, *dripping*, tingimento, pintura soprada, borrão simétrico, entre outras), e páginas preenchidas com *zentangle* (grafismos criando padrões).

Nível secundário ou convencional

São muitas as composições que colocam em diálogo texto e imagem (ver exemplos representados na Figura 4). Nas palavras de Veneroso (2023, p. 84), «quando palavras e imagens dialogam, o elemento visual funde-se conceitual e visualmente com as palavras». A configuração do texto, neste caso, perde o seu «rigor conceptual» e «objetividade interna», trazendo antes uma «expressividade lírica» e «individualidade estética» (Braga, 2010, p. 164). O texto pode ser «lido», mas também «visto», pois assume um caráter imagético. Assim, «palavras e imagens se confundem, pois, a palavra, que não pode mais ser lida, transforma-se também em imagem» (Veneroso, 2023, p. 96). Nos cadernos identificaram-se elementos textuais relativos a experiências vividas, sendo nomeadas algumas emoções como a tristeza, a insegurança, a confusão ou o medo, mas também provérbios, máximas e pensamentos de autores (escritores, filósofos, artistas, pedagogos), poemas e letras de canções.

Figura 4 — Páginas de cadernos de artista — o diálogo entre texto e imagem



É possível identificar também elementos que decorrem do consumo visual dos seus autores — logótipos de marcas (McDonald's, Kinder, Lipton, Kit Kat); elementos de banda desenhada e filmes de animação (figuras da

Disney, *The Powerpuff Girls*, filme *Up*, *Alice no País das Maravilhas*, entre outros); imagens de atores/atrizes, jogadores de futebol, recortes de revistas de moda (ver exemplos representados na Figura 5). São muitas as representações de elementos infantis estereotipados — casa, sol, estrela, animais (como o cão, gato, caracol ou borboleta) ou «bonecos» que representam elementos imaginários do universo infantil (como a fada, o dinossauro ou flores e objetos antropomorfizados). As páginas com este tipo de elementos parecem ter menor carga expressiva, pois assentam muito na reprodução de elementos já existentes e não criados pelos autores do caderno, mostrando como o estereótipo pode ser um elemento redutor da expressão pessoal e da capacidade de comunicar através da linguagem plástica. Em muitos casos, nos cadernos predominam este tipo de elementos, conjugados com páginas de experiências de «técnica pela técnica» em que, pela escolha de cores se denota alguma expressividade e busca pela composição, lembrando Gil (2005, p. 22), que questiona «Uma reta, uma cor, uma curva, seja qual for o seu grau de abstração, não exprime algo?», referindo-se aos elementos visuais como linhas, cores e formas, que independentemente de sua abstração, têm a capacidade de expressar emoções e significados profundos.

Figura 5 — Páginas de cadernos de artista — elementos relacionados com os consumos visuais



Nível terciário ou intrínseco

Sob variadas formas também existem «autorretratos», na medida em que os estudantes, nas suas composições, e em várias formas, espelham e refletem a sua imagem e a imagem do seu mundo, da sua época e dos seus valores Canton (2001) — ver exemplos representados na Figura 6.

Figura 6 — Páginas de cadernos de artista — elementos relacionados com os consumos visuais



Globalmente, os cadernos apresentam repertórios visuais que representam os seus autores e a sua cultura, a sua «tribo», isto é, a sua identidade enquanto membros de um grupo que partilha determinados hábitos, valores, preferências musicais, pensamentos, vocabulário, redes de sociabilidade, entre outros aspetos. Ao folhear alguns cadernos, é imediata a interpretação de que representam uma «cápsula do tempo», na medida em que se constituem de narrativas pessoais e visuais em que fica evidente o significado que atribuem ao momento de ser estudante em Leiria, à família, aos amigos, aos símbolos, aos lugares, sendo estes elementos portadores de sentidos, histórias, afetos, valores simbólicos. São diversos os elementos que denunciam o consumo de imagens e uma relação com as redes sociais: símbolos de marcas, a escrita em inglês, frases que expressam rebeldia e crítica a acontecimentos do atual contexto social e cultural, composições visuais que reproduzem soluções visuais que são conhecidas das «redes» – ver exemplos representados na Figura 7.

Figura 7 — Páginas de cadernos de artista — elementos relacionados com valores simbólicos



A vasta quantidade de composições, tão diversas, mas também convergentes nos temas e nos elementos representados, revela que se cumpriu os objetivos do projeto. Os cadernos de artista são produtos da expressão e criatividade e pesquisa dos estudantes, aos quais foi dedicado tempo, esforço e dedicação.

Com este projeto, para estes estudantes, em que as oportunidades de comunicar através da linguagem plástica eram escassas, abriu-se um espaço de expressão e de desenvolvimento da sensibilidade estética. Tal como foi referido anteriormente, um espaço seguro para a experiência artística. O espaço de partilha que foi criado através de exposições e apresentações alargadas ao grupo, tornou esta experiência de formação completa do ponto de vista *hands-on, hearts-on, minds-on* e *social-on* (An *et al.*, 2022).

Conclusão

A análise produzida permitiu também desocultar o valor formativo da proposta que foi apresentada aos estudantes. Através da mesma foi possível compreender de forma experiencial o conceito de «expressão plástica», perspetivando a importância da sua concretização no âmbito da Educação

Artística que, de forma plena, permite convidar os estudantes para a realização de atividades criativas de forma ativa como produtores, o que indica que as suas emoções, os seus conhecimentos e os seus ambientes podem ser incorporados no processo de aprendizagem (UNESCO, 2020).

Estes estudantes serão profissionais de educação e atuarão sobre o currículo da área de Artes Visuais em diversos contextos educativos. Crê-se que, com este exercício de vivência da experiência artística, em que cada um teve a experiência de viver o estímulo da expressão e da criatividade e de expandir os seus conhecimentos sobre referências artísticas e sobre linguagem visual, se ampliaram as possibilidades de compreender o que significa um processo criativo em situação de ensino e aprendizagem. A transferibilidade de exercícios com estas características para as práticas letivas concretizará de forma plena os propósitos da Educação Artística.

Agradecimento

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 UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Referências bibliográficas

- AN, H., SUNG, W. & YOON, S.Y. (2022). Hands-on, Minds-on, Hearts-on, Social-on: A Collaborative Maker Project Integrating Arts in a Synchronous Online Environment for Teachers. *TechTrends*, 66, 590–606 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00740-x>.
- BAHIA, S. (2009). Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 8, 102–111.
- BRAGA, J. (2010). Formas imagéticas e formas discursivas. *Revista Filosófica de Coimbra*, 37, 149–174.

- CADÔR, A. B. (2012). O signo infantil em livros de artista. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 2(3), 59–72. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48524>.
- CANTON, K. (2001). *Espelho de Artista. Auto-retrato*. Cosac Naify.
- CARDOSO, R. (2012). *Design para um mundo complexo*. Cosac Naify.
- CHARRÉU, L. (2019). A Cartografia e a Artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacritica Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, 33(1), 87–103. <https://doi.org/10.21814/diacritica.5042>.
- DERDYK, E. (2012). A narrativa nos livros de artista: por uma partitura coreográfica nas páginas de um livro. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG*, 2(3), 164–173.
- GIL, J. (2005). *Sem título. Escritos sobre Arte e artistas*. Relógio d’Água.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 26, 85–118.
- PANOFSKY, E. (2007). *Significado nas Artes Visuais*. Editora Perspectiva.
- PERGHER, F., RIBACKI, N.C. & SALORT, M.C. (2023). “Páginas encadernadas que contêm histórias”: do livro ao Livro de Artista na disciplina de Arte. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 16(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734868639>.
- REGATÃO, J. P. (2020). O Livro de Artista: potencialidades pedagógicas no ensino do desenho. *Revista Estado Da Arte*, 1(2), 217–233. <https://doi.org/10.14393/EdA-v1-n2-2020-57970>.
- SILVEIRA, P. (2008). *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Editora da UFRGS.
- SMITH, K. (2011). *How to Be na Explorer of the World: Portable Art Life Museum*. Penguin Books.
- UNESCO (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Disponível em: https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf.
- VERENOSO, M. C. (2023) Palavras e imagens em livros de artista. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG*, 2(3), 82–103

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO ARTE E EMOÇÃO — EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS TRANSVERSAIS

Cristina Nobre

CICS.NOVA.IPLeia

ID *orcid*: 0000-0002-2504-9930 | CIÊNCIA ID 0011-72B9-31DD

Resumo: Na unidade curricular de Literatura para a Infância, do 2.º ano da licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, os conteúdos programáticos contemplam a passagem da leitura de textos literários dedicados ao público infantil e a familiarização com textos tradicionais e contemporâneos de literatura para a infância, para a escrita de textos originais e inéditos pelos estudantes, como um trabalho final, de grupo, que permita perceber o que foi adquirido e o que se pode alcançar com a criatividade e expressão emocional dirigida à receção por um público infantil para se alcançar a educação e intervenção em contextos transversais.

Refletir-se-á sobre o exemplo de três textos criados pelos estudantes, com o objetivo de perceber até que ponto a escrita criativa como expressão e instrumento de emoções (dos mais diversos quadrantes e abrangendo temáticas variadas) gera produtos educativos e propícios à intervenção em contextos transversais. A conclusão fica em aberto entre as possibilidades de edição (para um público mais alargado) e a utilização pragmática em contextos pedagógicos (para o público infantil presente nas práticas pedagógicas e estágios).

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Textos Canónicos; Clássicos e Contemporâneos; Escrita Criativa; Emoção e Arte.

Escrita literária e subjetividade — Arte e emoção

Na unidade curricular de Literatura para a Infância, do 2.º ano da licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, os conteúdos programáticos contemplam a passagem da leitura de textos literários dedicados ao público infantil e a familiarização com textos tradicionais e contemporâneos de literatura para a infância, para a escrita de textos originais e inéditos pelos estudantes, como um trabalho final, de grupo (ou individual, se for essa a opção). O objetivo nuclear é perceber o que foi adquirido e o que se pode alcançar com a criatividade emocional e de expressão dirigida à receção por um público infantil para se alargar a educação e intervenção em contextos transversais (Silva *et al.*, 2021).

Pedagogicamente, aplica-se uma metodologia colaborativa e participativa.

Parte-se de uma série de conteúdos, que implicam um percurso pela (relativamente recente) história da literatura para a infância (Gomes, 1998). Inclui a proposta de leitura de alguns dos clássicos canónicos aceites na área, até ao presente da seleção dos autores canónicos portugueses ou estrangeiros (mencionados no Plano Nacional de Leitura), que são investigados em pares pelos estudantes e apresentados em assembleia de turma. Constitui-se, assim, um glossário (disponível no *moodle* institucional) com as investigações realizadas no semestre, devidamente acessíveis e dialogadas em plenário e presencialmente em tempo letivo.

Inicialmente, os estudantes são imersos em ambientes textuais diversos e cronologicamente muito variados, aos quais reagem reflexivamente, tendo em conta a sua própria experiência pessoal (de leitura e de vida). Em seguida, selecionam uma obra à sua escolha e apresentam-na à turma, explicitando as possibilidades de intervenção que poderão alcançar com ela, seja em termos educacionais e pedagógicos, seja em termos sociais e comunitários.

Como refere Karen Bennett (2011), o discurso preferencial que habitualmente se pretende dos estudantes, mesmo os da área de Humanidades, Ciências Sociais e Educação, como no presente caso, é — claramente — um discurso de positivismo «[...] predicated upon a philosophy of *linguistic realism*.» (Bennett, 2011, p. 271). Embora este paradigma científico e a visão do

mundo nele implicada tenham vindo a estar sob constante discussão — pelo menos desde as décadas de 60 e 70 do século passado — e as críticas feitas tenham dimensões epistemológicas, éticas, políticas e sociais, facto é que a eliminação da emoção parece ter continuado a ser uma constante, numa tentativa de remover toda a subjetividade. No caso específico dos estudos sobre a literatura, o movimento parece ter sido o oposto:

[...] Others, though, deliberately foreground emotion in an attempt to give voice to subjectivities that had been systematically silenced by the scientific paradigm. This can be seen particularly in the various emancipatory discourses that arose in literary departments following the demise of the national canon (feminist and postcolonial writers, for example, often make use of narrative or stream-of-consciousness styles which give an important role to emotion), while many of the discourses of qualitative research that have emerged in the Social Sciences also foreground / subjectivity, with the use of personal narratives, impressionistic tales, polyphonic texts, etc. [...] (Bennett, 2011, pp. 276–7)

Efetivamente, o objetivo pretendido na unidade curricular de Literatura para a Infância é a escrita de um texto «a caminho da escrita literária», por estudantes em formação e destinado a um público infantil. A imersão nos textos (canónicos ou não...), escolhidos pelos estudantes, bem como a reflexão em assembleia sobre eles demonstram cabalmente que a emoção é uma das características sempre presentes nos livros explorados e que é através dela que se torna possível propor intervenções, de ordem transversal, na área educativa e comunitária. Surpresos — ou criticamente conscientes — por esta etapa prévia, os estudantes vão assimilando que o «modelo positivista» pode ser substituído pelo da expressão das emoções, antevendo as possibilidades de intervenção que lhe estarão associadas.

Assim, em grupo, os estudantes confrontam-se com a criação de um texto inédito e original que, depois de criado (artesanal ou digitalmente concluído), é apresentado — desde as motivações iniciais às intenções de intervenção — ao grupo-turma e submetido a discussão aberta.

Pretende-se, pois, expor os estudantes a textos exemplares da tradição e da inovação literária para a infância atual; identificar critérios de seleção para a biblioteca escolar (Martins, 2019); desenvolver o espírito crítico e

reflexivo, assertivo e devidamente justificado; encontrar registos de escrita específicos da área da literatura infantil para, na síntese criativa final, produzirem artesanalmente, ou com meios tecnológicos adquiridos dentro das suas competências de estudantes do ensino superior (Addison & Walker, 2015), de forma sustentada, o seu próprio protótipo multiformato (Freitas *et al.*, 2022) de livro para a infância.

O papel da ilustração nos livros para a infância (Hunt, 1998) é conhecido de há muito. Pelo menos desde a publicação de *Contes de ma mère l'Oye* ou *Contes et Histoires du Temps Passé avec des moralités*, editado originalmente com o nome do filho de Charles Perrault (1697), e, só depois, numa segunda edição saída no mesmo ano — assegurado sensatamente o sucesso editorial na nova área — com o dele (ilustre homem da Corte de 69 anos, a atrever-se num género então considerado «menor»...), que as sucessivas edições do livro matriz nunca pararam. A partir do século XIX, os contos começam a ser acompanhados das ilustrações, a preto e branco, de Gustave Doré, edição reeditada até aos nossos dias. Assim, foi pedido aos estudantes que acompanhassem os textos criados com as suas ilustrações.

Neste âmbito, estabeleceu-se uma parceria entre a unidade curricular em questão e a de Expressão Plástica, lecionada pelo colega William Cantú, ficando o processo de avaliação ligado às duas unidades curriculares neste item específico dos conteúdos, fator que motivou grandemente os estudantes, com uma dupla orientação especializada, por um lado para o texto escrito, por outro para as imagens originais de ilustração, bem como preceitos para a sua colocação em livro e significados a atribuir, dentro do que se poderá apelidar uma «gramática pictórica».

Apresentam-se alguns desses textos como exemplos de possíveis intervenções em contextos transversais, da educação à sociedade em sentido lato; apresentam-se sugestões técnico-didáticas, educacionais e de intervenção no campo do desenvolvimento do pensamento emocional, como um modelo de atuação que possa envolver o espaço educativo e o desenvolvimento humano. Na impossibilidade de trabalhar com todos os livros-protótipos, selecionei apenas três «livros», bastante diferentes e multifacetados, resultantes da competência emocional dos estudantes, e que se explanaram em objetos digitalmente preformantes, já colocados em mais do que uma exposição na ESECS, imediatamente a seguir ao fim do semestre. Nos três casos, obtive a

acquiescência dos autores-estudantes para fazer a divulgação do seu trabalho, bem como algumas reflexões de minha exclusiva responsabilidade analítica.

SR.^a COLI

O livro intitulado *Sr.^a Coli* é da autoria de quatro estudantes (Ana Teresa Miguel, Daniela Cruz, Diana Vieira, Joana Timóteo) e conta a história — em verso — de uma árvore, cujas folhas são botões variados, que tem assistido à transformação da relação das crianças com a natureza e a tecnologia. Segue-se o texto:

– Olá, meus queridos!
Sou a Sr.^a Colorida,
Sou bastante afetuosa
E muito, muito divertida.

Havia um em especial,
Era o meu amigo de coração.
Uma pessoa com um sorriso belo,
De seu nome João.

Para quem não me conhece,
Sou uma árvore diferente.
Um bocadinho vaidosa,
Sempre a sorrir para toda a gente.

Mesmo no meu triste mundo,
Os pássaros cantam alegremente.
Espera! Vejo a esperança ao fundo,
De alguém que surge de repente.

Hoje sinto-me triste,
O parque está vazio.
Nem consigo conter as lágrimas,
Deixo-as correr como um rio.

É uma pessoa crescida,
Que anda no parque a passear.
Mas olhou bastante para mim,
Parece que estou a sonhar.

Antigamente não era assim,
As crianças saíam à rua
Para passear, para brincar,
E até mesmo para ver a lua.

– Bom dia, Sr.^a Coli,
Que saudades que tinha!
Estive fora por uns tempos,
Mas regresssei, de vez, à terrinha.

Os meninos adoravam-me,
Nos meus ramos baloiçavam.
Falavam comigo a toda a hora,
Sobre os feitos que alcançavam.

«Afinal não era um sonho,
Ainda nem consigo acreditar!
Que sorriso encantador,
É mesmo quem estava a pensar!»

- Bom dia, João!
Estás tão crescido e bonito,
Sempre de sorriso no rosto,
Já desde bem pequenito.
- É verdade. Tiram fotos a toda a hora,
Mas nem falam entre elas.
O tempo é tão curto,
E as paisagens tão belas.
- Como tem estado, Sr.^a Coli?
Continua linda como sempre!
Os anos passaram,
Mas nunca a tirei da minha mente.
- Os amigos estão por perto,
De repente já não estão.
Tive muitas saudades tuas,
Não te vás embora, João!
- Olha, meu querido,
Antes era mais feliz.
Voltar aos tempos antigos,
Foi tudo o que sempre quis!
- Num momento somos crianças,
No outro já crescemos.
O tempo para brincar passou,
E nem nos apercebemos.
- As crianças não saem de casa,
Fico quase sempre sozinha.
Se vêm, é agarradas ao telemóvel,
Preferem andar do quarto para a cozinha.
- Mas daqui em diante,
Tudo irá mudar.
Estarei sempre aqui,
E nunca a voltarei a abandonar!
- Sim. Repare só naquelas meninas,
É esta a nossa sociedade.
Sempre com um ecrã à frente,
Dão-lhes demasiada liberdade.
- «A vida é um presente,
Que é necessário estimar.
Convivam com quem mais gostam,
Para mais tarde recordar!»

A escrita em verso (na forma «simplificada» das quadras), que contribui para uma melhor fixação na memória por um público infantil, bem como a antropomorfização da personagem principal — a árvore Sr.^a Coli — são alguns elementos que permitem perceber o público destinatário prioritário. No entanto, a presença da personagem João, com a sua travessia da idade da infância para a idade adulta, transforma-se no fulcro do conteúdo desta história: o antes e o depois.

A Sr.^a Coli parece ter ficado estática no saudosismo do tempo passado, já que o relacionamento com as crianças mudou com a utilização das novas

tecnologias, que vão deixar sempre a Natureza num lugar preterido. João parece ser o único que a entende e às suas queixas; como resposta, faz uma promessa de alteração de comportamentos. No entanto, há que notar que o presente/futuro das crianças continua a ser uma incógnita, já que as promessas do adulto não se podem estender a elas, a não ser que o «livro» se pretendesse tornar num «panfleto interventivo» destinado aos pais, como uma orientação para seus filhos.

Isto mostrar-nos-ia como o «alargamento de destinatários» pode ser uma das capacidades de intervenção de objetos pedagogicamente construídos com arte e emoção: alcançam sempre um público maior do que o inicialmente desejado e podem chegar até às comunidades mais diversas, desde a ecológica à tecnológica, passando pela do relacionamento pessoal, social, natural. Qualquer conversa comunitária — sobre o lugar que o telemóvel está a ocupar nos tempos livres das crianças e nos seus desempenhos de agilidade física — poderá, oportunamente, vir a ser o lugar interventivo deste protótipo, num momento em que ainda há árvores nos parques, como a Sr.^a Coli; porém, as infraestruturas desportivas mais modernas (em substituição do baloiço atado com cordas ao ramo da árvore) ou não existem, ou estão degradadas, ou têm pouca utilização por crianças «viciadas» no olhar e no desempenho tecnológico.

Se a protagonista Sr.^a Coli se apresenta como saudosista, os leitores são desafiados a encontrar as soluções possíveis no mundo hodierno, diferente e com novos valores a encontrar: futuristas de uma árvore outra e diferente...

A GUARDIÃ DA NATUREZA

O livro *A Guardiã da Natureza* é da autoria individual — texto e ilustrações — da estudante Mariana da Gama Pereira, numa narrativa ficcional de relacionamento entre um narrador na primeira pessoa e a sua cadela e companheira Duquesa. Eis o texto:

Quando eu ia para o campo, acordava de manhãzinha com os pássaros a cantar. Ia tomar o meu pequeno-almoço, que era uma tosta mista e um leite achocolatado. Ai, que felicidade!

Depois, olhava pela janela e lá estavas tu, a minha amiga, a esperar-me. Eu sorria porque te compreendia e, num segundo, abria a porta e estava no quintal contigo.

— Bom dia, Duquesa! Vamos para os campos?

Compreendendo as minhas palavras, rapidamente Duquesa ficava com a cauda a abanar e corríamos as duas para o portão, que se abria para nós, revelando os caminhos para os nossos campos.

Entre duas árvores corcundas, estava o nosso portal secreto para o mundo da natureza que só nós sabíamos que existia, porque era só nosso. Eu saltava primeiro e tu vinhas mesmo atrás de mim, tão juntinha que quase me pisavas os calcanhares.

Do outro lado do nosso portal secreto, os campos ganhavam vida.

Cintilavam com o alto Sol de Verão e dançavam com os ventos quentes e serenos. Feliz, eu corria até aos infinitos da nossa paisagem e tu, também feliz, ias a saltitar por entre o trigo que crescia demasiado. Quando eu começava a ficar cansada, tu lá fazias das tuas magias e de repente...

Puf!

Ganhavas asas!

Nesses momentos, sobrevoávamos os campos e chegávamos às nuvens.

Davas piruetas e dizíamos olá aos pássaros, que prometiam ir mais tarde cantar-nos as suas melodias animadas.

Quando aterravas, eu ria às gargalhadas e olhava para ti porque nem acreditava no quão divertido era voar! E como me compreendias, sorrias no teu jeito canino de ser e depois deitávamo-nos as duas numa cama de relva macia e fresca, apreciando o céu que ia agora ficando de todas as cores.

Devagarinho, os animais iam-se juntando a nós. Os esquilos traziam bolotas que partilhavam connosco; as raposas aninhavam-se timidamente perto de nós e os pardais e os melros, tal como nos haviam prometido, pousavam nas árvores ao nosso redor para nos cantar. As flores dançavam para nós, o vento embalava-nos suavemente e as cigarras juntavam-se às melodias, distantes. Eu encostava a minha cabeça no teu dorso e, devagarinho, os meus olhos fechavam num sono leve.

Acordávamos à hora de jantar e era hora de regressar a casa. Despedíamo-nos dos nossos amigos com a promessa de voltar no dia seguinte, e no a seguir, e também no depois desse, para sempre, enquanto o Verão existisse.

E foi assim durante muitos Verões. Eu abraçava-te e tu olhavas para mim com os teus olhos de avelã e eu sabia que me amavas. Todos os dias saltávamos através do nosso portal secreto para o mundo da natureza e todos os dias vivíamos uma aventura diferente nos campos infinitos.

Num desses dias, quando eu já era mais crescida, fomos explorar os arbustos longínquos, que delineavam o limite da propriedade da fazenda dos meus tios. Curiosa, cheiravas as folhas e continuavas a percorrer o caminho recém-encontrado. Ias muito depressa, e eu via-me aflita para te acompanhar.

— Duquesa, espera por mim! Vamos voltar para o campo!

Mas não me ouviste. Continuei a ir freneticamente atrás de ti, até que descobrimos um novo portal — e tu saltaste, sem hesitar, deixando-me para trás. Quando tentei ir atrás de ti, o portal fechou-se e eu fiquei sozinha, sentada no chão, à espera que voltasses para mim, até que a lua se tornou a minha única companheira.

Depois disso, continuo a voltar para os campos todos os Verões. Mas os pássaros já não cantam para mim e as flores já não dançam. O vento já não me acaricia e as raposas já não aparecem para ver o céu comigo. Sozinha, eu não consigo voar e tocar nas nuvens, pelo que me limito, agora, a sentar-me no poço fechado que serve de banco, porque a relva está suja e molhada.

O céu continua bonito e a ganhar todas as cores ao entardecer, mas eu já não vejo as formas mágicas que via contigo. Ainda assim, continuo a visitar os campos todos os Verões na esperança de te voltar a encontrar, a minha querida Duquesa. Mas a Natureza ficou para sempre com a sua guardiã.

A ti, caro leitor, peço-te que nunca abduques da tua criatividade — não só agora, enquanto és criança, mas também quando te tornares num adolescente, num adulto e num velhinho. É e sempre será a melhor forma de nos divertirmos!

Nesta narrativa há sinais evidentes de um salto qualitativo para uma escrita de cariz literário: descrições a tender para a prosa poética; episódios imersivos em lugares misteriosos; descobertas imaginárias de ligações transcendentais e emocionais entre seres humanos, animais e a natureza. A idade do «eu» é a da adolescência, o que confere verosimilhança à ligação e companhia animal como uma substituição do conceito de inclusão num

grupo através do relacionamento e proximidade com o animal doméstico como uma possibilidade (a única?) feliz de ultrapassar o estado de solidão.

No entanto, o «eu» tem consciência de que todos os estados são passageiros e o «portal» fantástico simboliza a vivência individual de cada ser: a recordação sob a forma de escrita transforma-se, neste caso, na sublimação da solidão e da definição da identidade (Barbosa, 2009), através da criatividade.

Seguramente que este seria um texto com múltiplas vantagens de utilização em grupos de adolescentes e até em terapias de leitura ocupacionais. O «voo» da criatividade surge — e perde-se... — nas mais variadas circunstâncias; porém, a passagem da adolescência à vida adulta pode ser um desses momentos-chave que perturbam o comportamento humano: nesses casos a escrita (e o desenho... — as artes como um todo...) pode bem tornar-se o ato de sublimação capaz de reencontrar as memórias que devolvem o equilíbrio.

O CROCODILO E O SAPO

O livro intitulado *O Crocodilo e o Sapo* é da autoria de três estudantes (Bruna Piedade, Margarida Abrantes, Sofia Marques) e conta a história — muito dialogada e bastante dramatizada — de um sapo, avisado para temer o crocodilo; porém, vai contestar essa «lei do ostracismo». Segue-se o texto:

Num grande lago verde e sujo, vivia o Crocodilo Carlos. Este estava sempre sozinho pois ninguém queria ser amigo dele. A casa dele estava cheia de nenúfares e, por isso, o grande crocodilo passava despercebido.

Quem não passava despercebido, apesar da sua cor verde, era o Sapo Saltitão. A sua boa disposição conquistava toda a gente.

Num belo dia, estava o Saltitão, com a sua amiga Pata, a saltar de nenúfar em nenúfar, quando de repente sentiu nas suas patas algo diferente.

— Que estranho! Este nenúfar não é igual aos outros!

De repente...

... levanta-se o Carlos e olha para o Sapo confuso: SPLASH!

— O que estás a fazer em cima de mim?

A Pata, muito assustada, grita:

— FOGE! FOGE! É UM CROCODILO!!! — e começa a afastar-se.

— Oh, Pata, ele não nos vai fazer mal.

— CLARO QUE VAI! OLHA SÓ PARA AQUELES OLHOS, AQUELES DENTES AFIADOS!

O Carlos, muito triste ao ouvir a conversa, decide ir-se embora. O Saltitão, simpático como normalmente era, decide ir atrás dele.

— Crocodilo, Crocodilo, não vás!

— A tua amiga tem razão, devias fugir.

O Saltitão fica confuso e curioso e decide ir ter com o seu amigo Mocho.

— Mocho! Porque é que eu não posso ser amigo de todos os animais?

— Claro que podes, tu podes ser amigo de quem tu quiseres.

— Mas a Pata disse que eu tinha de fugir do Crocodilo e se eu fugir não posso ser amigo dele.

O Mocho logo explicou:

— A Pata disse isso porque os Crocodilos são conhecidos por serem maus. Mas isso não significa nada! Existem sapos que também são maus, mas tu não és, pois não? — o Sapo abana a cabeça a dizer que não — Então, pronto! Desde que seja simpático, podem ser amigos!

O Saltitão fica logo feliz e começa a procurar pelo Carlos. Vai até à beira do lago, mas não o encontra. Logo se lembra de onde o viu pela primeira vez:

— CROCODILOOOOO! Onde estás?

Aparece então a cabecinha do Carlos, confuso:

— Mas tu voltaste? Porque é que não seguiste o conselho da tua amiga?

— Ela não sabe que tu és um Crocodilo simpático. Tu és, não és? Claro que és!

O Carlos então suspira. Ele não estava habituado a receber atenção por parte de outros animais. Todos o achavam mau e feio, mas ele não era. O Carlos só queria alguém para ser amigo dele.

O Saltitão continuava a olhar para ele, à espera que o Crocodilo lhe respondesse.

— Tu ainda não me disseste o teu nome. Não posso ser teu amigo e não saber o teu nome!

— Carlos, chamo-me Carlos. E tu?

— Saltitão! Sabes porquê, não é? Porque não paro de saltar!

O Carlos riu-se. Normalmente, só gritavam com ele e ele afastava-se.

— Mas porque é que queres ser meu amigo?

— O meu amigo Mocho diz que eu posso ser amigo de toda a gente, desde que sejam simpáticos. E ele tem sempre razão! Tu és simpático, não te posso julgar pela tua aparência!

Carlos preparava-se para responder quando ouviu um barulho de fundo. Era a Pata:

— SALTITÃO!! O QUE É QUE TU ESTÁS A FAZER? NÃO DEVIAS ESTAR JUNTO A ELE!!!

— Mas porquê, Pata?

— Porque ele é um animal mau e feio!

— Mas como é que sabes isso se nunca falaste com ele, Pata?

A Pata pensou em falar, mas não conseguiu dizer nada.

— Estás a ver? É porque o julgaste pela aparência. Ele pode ser um Crocodilo, mas também é o Carlos. Um animal que só quer ter amigos. Tu também não gostavas de não ter amigos, certo?

O Carlos sorriu e olhou para a Pata. Afinal, ele até podia ter amigos.

— Espera aqui, Carlos, vou chamar todos os meus amigos. — Disse o Saltitão, enquanto ia à procura.

Passado algum tempo, o lago e a sua margem já estavam cheios de animais, dos mais pequenos aos maiores. Estes assustaram-se ao ver o Crocodilo ali, junto a eles. Mas logo o Sapo começou a falar.

— Amigos, o Carlos é nosso amigo. Ele não é mau e não é feio. É só um animal que quer ser amado como todos nós! Não podemos julgar pela aparência! Não podemos fazer aos outros o que não gostávamos que nos fizessem!

O Carlos já não precisava então de se esconder naquele lago. Já podia andar ao ar livre sem ter de passar despercebido. A partir desse dia, ele já podia ser feliz, junto ao Saltitão e aos restantes amigos.

A improvável amizade entre dois animais: um Crocodilo e um Sapo.

Apesar das diferenças, eles aprendem que não importa o quão distintos são, o que interessa é o coração.

A forma dialogada e a presença exclusiva de personagens animais rotula *ab initio* e transmite a esta narrativa o alvo prioritário de destino: crianças de uma idade equivalente ao pré-escolar, e que podem ainda não ter acesso à descodificação do registo escrito, mas que o poderão vir a dramatizar com o auxílio das educadoras. Cada personagem representa os receios, medos,

angústias, dúvidas espelhados no leitor/ouvinte, desde a pertença a um grupo, o medo da violência dos «outros», a solidão dos incompreendidos, o conforto e sabedoria de um conselho apaziguador e sensato. A fragilidade do sapo Saltitão é ultrapassada com a sua boa disposição e abertura a todas as situações exteriores; a solidão/prisão do crocodilo Carlos só lhe permite sair do «gueto» quando se certifica de que os comportamentos dos outros animais se alteraram; a pata, conservadora, ortodoxa e guardadora das «castas» e «lugares» próprios e invioláveis de cada grupo, precisa de ver o «milagre» da reconciliação dos supostos inimigos para perder o seu discurso maniqueísta; o mocho continua a simbolizar a harmonia e sabedoria, capaz de conciliar mundos em confronto e aconselhando sempre um juízo crítico, de experiência feito, autocrítico e consciente e a utilizar nos relacionamentos sociais.

O simbolismo da inclusão étnica pode não estar muito longe daqui (Pessanha, 2021), e os ouvintes/leitores do pré-escolar ou mais velhos, com colegas de tantas e diferentes nacionalidades nas suas turmas, não terão dificuldade em entender como a literatura infantil pode servir-lhes de núcleo emocional e artístico para entenderem o mundo à sua volta, de forma emocional, crítica, racional e consciente, ultrapassando obstáculos emocionais e comportamentais de exclusão, que perturbam o comportamento da comunidade.

Este é o tipo de pensamento narrativo que leva o leitor a interrogar-se sobre os seus modos de atuação no passado e de intervenção no futuro — capacidade de planificação sobre as nossas memórias e os nossos erros, como bem sintetiza Peter Goldie (2011):

[...] Narrative thinking of this kind, naturally arising at this time of regrets and of making new reflectively endorsed self-governing policies as a result, does then necessarily involve ‘seeing ourselves as agents who persist over time’, seeing one’s action ‘at the same time as the action of the same agent as he who has acted in the past and (it is to be hoped) will act in the future.’

Of course, having the capacity to see ourselves in this way also allows us to see others as human beings who, like us, have memories and regrets, make plans, and so on. Seeing others in this way allows us to learn not only from our own mistakes but also from those that other people make. And we can learn too from literary narratives. [...] (Goldie, 2011, p. 29)

Reflexão: educação e intervenção em contextos transversais

Se não é novidade que a Literatura Infantil proporciona às crianças novas experiências linguísticas e artísticas e sensoriais — contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural e motivando-as para se tornarem leitores críticos e conscientes durante o percurso de vida (Camargo & Silva, 2020) — não é menos importante refletir sobre a oportunidade e legitimidade de impor a escrita criativa para a infância a estudantes ainda no início da sua formação.

Durante o processo de avaliação da unidade curricular, este foi um dos itens escolhidos pelos estudantes como mais motivadores e desafiantes, capaz de os fazer descobrir competências que guardavam dentro de si, sem disso terem noção. Da reação inicial de quase «pânico» e «absurdo», por se julgarem incapazes de levar a bom termo um projeto que lhes pareceu, então, muito arriscado e fora das suas competências, até à satisfação e «orgulho» com que cada protótipo foi apresentado ao grupo turma, o percurso de um semestre mostrou aos estudantes em formação como a representação das emoções e a arte — seja em que idade for — acabam por se tornar instrumentos férteis e produtivos. Os estudantes verificaram em si mesmos a importância do pensamento emocional e das artes no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, como um todo.

Quanto à qualidade dos textos gerados e seu aproveitamento futuro junto da comunidade escolar ou outra, talvez seja o aspeto menos bem tratado por mim, como responsável da unidade curricular, já que reservei para a minha função de especialista a avaliação das narrativas, quando a partilha delas com um público real poderia transformar os critérios... Os critérios avaliativos e subjacentes a áreas tão inovadoras e tão vastas como a escrita criativa por estudantes em formação merecem, seguramente, um maior e sem preconceito âmbito de reflexão.

Gostaria de poder vir a ter a edição de pelo menos um texto por ano, escolhido por um júri heteróclito (ondeoubessem elementos das artes plásticas), para que a divulgação junto da comunidade escolar pudesse vir a ser um dado adquirido. Enquanto isso não acontece, os estudantes são aconselhados a utilizarem interventivamente os textos e livros multiformato da sua autoria nas Práticas Pedagógicas e Estágios, situações excelentes

para conhecerem a reação do público destinatário ao vivo e, eventualmente, compreenderem que a obra nunca alcança a sua versão definitiva.

O pensamento emocional tem um papel complexo, e, no entanto, tão translúcido, na construção de pensamentos adaptativos através das artes aos mais variados públicos.

Referências bibliográficas

- ADDISON, N., & WALKER, R. (2015). *Literary Media Theory Adapted to Improve Media Literacy*. Lit Matters Winter 2015, Issue 2, pp. 5–44 (1).
- BARBOSA, Â. (2009). *A Literatura Infantil e a construção da identidade feminina e masculina* in V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19171.pdf>.
- BENNETT, K. (2011). *Emotion in scholarly discourse: denial, deconstruction, reinstatement*. Costa, F. G. & Furão, I. (org) *Estética das emoções*, Húmus ed., pp. 271–282.
- BERNARDES, J., & MATEUS, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CAMARGO, M., & SILVA, M. (2020) A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. *Revista Espacios*, 41(9), 13–21.
- Communications, 8, 1966. Recherches sémiologiques: l'analyse structurale du récit. www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1966_num_8_1.
- FREITAS, C., CARDOSO, E., & TEZZARI, M. (2022). Como ir: Literatura Infantil Multiformato. *Revista Atos de Pesquisa em Educação/Blumenau*, 17. <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9384>
- GOLDIE, P. (2011). *Narrative thinking, emotion, and planning*. Costa, F. G. & Furão, I. (org.) *Estética das emoções*. Húmus ed., pp. 15–31.
- GOMES, J. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (IPLB / MC).
- HUNT, P. (ed.) (1998). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge.
- MARTINS, L. (2019). A coleção da biblioteca escolar e acessibilidade: o processo de seleção de livros de literatura infantil e juvenil. *ConCI: Convênio Ciências Informáticas*, n. 3, pp. 29–68 (2), set./dez. DOI: 10.33467/coemccil 3668.

- PESSANHA, L. (2021). O imaginário da literatura infantil na inclusão étnico racial. *Revista Humanidades & Inovação*, n. 34, pp. 118–124 (8).
- SILVA, S., FERRO, M., & MAGALHÃES, M. (2021). *A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora*. Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil, pp. 1–11 (8). ISSN-e: 2386-7620, U. Santiago de Compostela <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>.

BRINCAR COM OS SONS — UMA VIAGEM FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Rita Simas Bonança

EBI de Lagoa

Resumo: Este artigo visa descrever um projeto de intervenção intitulado «Um Cozinhado com Sabor Especial», realizado com treze crianças da Educação Pré-Escolar da Escola Básica Integrada de Lagoa, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O projeto em apreço reúne um conjunto de atividades, estratégias e materiais sensoriais. Esta pesquisa tem como objetivo destacar a importância da intervenção da consciência fonológica no jardim de infância. Este estudo, de natureza qualitativa e descritiva, assenta numa análise bibliográfica que inclui a pesquisa de artigos científicos no *Google Scholar*, em português e inglês, de acordo com os descritores: «consciência fonológica», «inclusão» e a «intervenção da consciência fonológica no jardim de infância», presentes nos títulos ou resumos, assim como alguns livros de referência nesta área que serviram de suporte científico ao projeto de intervenção desenvolvido. Os resultados desta investigação demonstraram que o desenvolvimento deste projeto teve um impacto positivo no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças participantes. Observou-se uma melhoria significativa nas competências de segmentação e manipulação dos sons da fala. Conclui-se que a intervenção da consciência fonológica no jardim de infância é fundamental, abrangendo os seus quatro tipos: consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Consciência Fonológica; Intervenção.

Introdução

Na Educação Pré-Escolar, a promoção da consciência fonológica desempenha um papel vital no processo de leitura nos ciclos de ensino subsequentes ao jardim de infância (Bonança, 2022). Nesta medida, a falta de investimento na consciência fonológica, nesta fase, assemelha-se a aplicar um penso numa ferida aberta sem a desinfetar. Esta analogia ilustra como a ausência de investimento na consciência fonológica, desde tenra idade, compromete a aquisição inicial da leitura e da escrita. Nesta perspetiva, torna-se claro que a intervenção, quer seja individual ou coletiva, é essencial desde os primeiros anos de vida da criança.

O objetivo principal desta investigação visa promover uma compreensão mais sólida sobre a importância da intervenção na consciência fonológica no jardim de infância, com enfoque nos seus quatro tipos: palavra, silábica, intrassilábica e fonémica. Atendendo a este objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer o conceito de consciência fonológica: explorar e compreender a definição e a importância da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar; 2) Identificar os tipos de consciência fonológica: diferenciar e reconhecer os quatro tipos de consciência fonológica — palavra, silábica, intrassilábica e fonémica — para uma compreensão mais abrangente da temática; 3) Operacionalizar estratégias de intervenção na promoção da leitura: desenvolver e implementar práticas pedagógicas inovadoras na primeira infância, visando aprimorar a consciência fonológica como meio eficaz de promover a leitura.

Propomo-nos, deste modo, descrever o projeto de intervenção intitulado «Um Cozinhado com Sabor Especial», realizado com treze crianças da Educação Pré-Escolar da Escola Básica Integrada de Lagoa, com idades entre três e seis anos de idade, onde foram desenvolvidas diversas atividades que incluíram o uso de diferentes estratégias e recursos pedagógicos, como campanhas musicais e brinquedos sensoriais, como o «*Pop It*», bem como a construção de materiais. Serão, assim, apresentadas quinze atividades desenvolvidas no âmbito projeto deste projeto. Ressaltamos que os encarregados de educação das crianças participantes nesta investigação assinaram um consentimento informado autorizando a publicação de imagens. Salientamos, assim, que foram respeitados todos os princípios éticos em termos investigativos.

Consciência fonológica no Jardim de Infância — Um Pilar da Leitura

Martins (2022, p. 47) defende que «ler é uma das mais notáveis invenções da humanidade e o objetivo principal do ensino básico. Contudo, muitas crianças têm dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura.» Nesta linha de pensamento, importa ressaltar que a leitura pode ser um processo simples para alguns, mas pode transformar-se numa tarefa de extrema complexidade para outros (Alçada, 2022).

Para Coltheart (2005, p. 24) «ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado». Todavia, Martins (2022, p. 48) reconhece que:

a aprendizagem da leitura depende de inúmeros fatores, sejam eles fatores individuais, como é o caso do desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação, fatores ambientais, nomeadamente os métodos de ensino, a família (e o seu contexto socioeconómico), o sistema ortográfico, a cultura e as políticas educativas, e os fatores genéticos.

Na Educação Pré-Escolar, a consciência fonológica é um dos pilares do desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças, permitindo a manipulação de palavras, sílabas e fonemas, por meio de contos, rimas e jogos com letras. Na verdade, a fonologia, definida como «o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala» (Adams *et al.*, 2007, p. 21), desempenha um papel basilar no desenvolvimento da linguagem.

Nesta fase inicial, é fundamental que as crianças aprendam a identificar que as frases são compostas por palavras. Neste contexto, é vital, por exemplo, que estas consigam distinguir palavras diferentes e iguais; substituir palavras em frases; identificar palavras novas dentro de uma palavra e contar quantas palavras tem uma frase. Importa também que compreendam que as palavras podem ser segmentadas em partes menores, conhecidas como sílabas. Por isso, é comum ouvirmos o educador perguntar: — «Quantos bocadinhos tem a palavra caneta?»; «Quantos bocadinhos tem a palavra pão?»; «Quantos bocadinhos tem a palavra pato?». Outro nível de consciência fonológica permite que a criança identifique se duas palavras rimam e, num nível superior, que compreenda e manipule os sons da fala — os fonemas.

Ouvir o termo consciência fonológica parecia algo estranho, reservado apenas ao domínio dos linguistas (Scherer, 2009).

Moura (2009, p. 16) afirma que «a consciência fonológica desenvolve-se precocemente na vida da criança, sendo o principal preditor das competências futuras para a aprendizagem da leitura e da escrita».

De acordo com Ilha (2017), a consciência fonológica tem sido considerada um recurso basilar na intervenção de crianças com dificuldades de aprendizagem. Anthony e Francis (2019) referem que, de acordo com o National Reading Panel's, num Congresso realizado nos Estados Unidos da América, em 2000, foram apresentados 52 estudos experimentais, alvo de publicação em revistas científicas, que concluíram que a consciência fonológica tem efeitos estatisticamente significativos nas competências de leitura e escrita, tanto em crianças com desenvolvimento típico como em crianças com dificuldades de leitura.

A possibilidade de um vínculo causal entre a leitura e a consciência fonológica ganha maior respaldo investigativo, a partir do trabalho de revisão realizado por Bus, Marinus e Ijzendoorn (1999). O objetivo desta investigação foi aferir o impacto de 36 estudos experimentais de treino fonológico no desenvolvimento da leitura. A pesquisa em apreço confirmou, assim, que toda a intervenção ao nível fonológico tem efeitos promissores, tanto nas competências de consciência fonológica, como nas competências de leitura, ainda que em menor grau (Silva, 2021). No entanto, Chard e Dickson (1999) defendem que, embora se reconheça que a promoção da consciência fonológica seja um preditor do ensino da leitura em crianças com dificuldades ou com atrasos na aprendizagem inicial da leitura, não deixam de considerar que esta não é a cura das dificuldades de leitura.

É no «período pré-escolar que as crianças começam a desenvolver as suas capacidades de análise da linguagem oral, ou seja, a fala é analisada nos seus mais diversos segmentos (palavras, sílabas e fonemas)» (Ramos *et al.*, 2004, p. 13), tal como já referido anteriormente.

Segundo Ferraz *et al.* (2018, p. 3), «a consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas.»

Para uma compreensão adequada sobre o conceito de consciência fonológica, é importante que a criança perceba a distinção entre os nomes das letras

e os diversos sons que estas podem representar. Nesta medida, é essencial que compreenda que as letras podem representar uma variedade de sons. Estes sons correspondem aos fonemas, enquanto os símbolos gráficos que representam estes sons são denominados de grafemas.

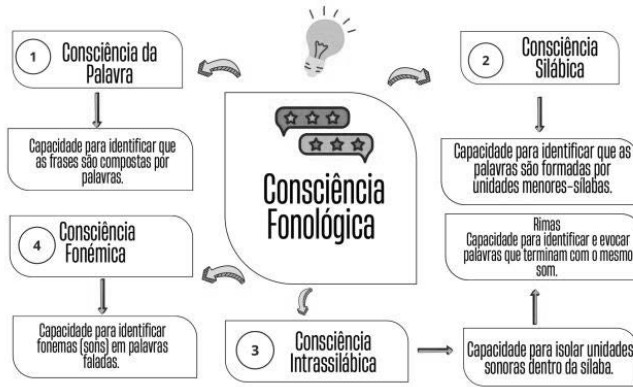
Depois de nos debruçarmos sobre o conceito de consciência fonológica, passaremos a explicitar, minuciosamente, os diferentes tipos de consciência fonológica.

Tipos de consciência fonológica

Rios (2011, citado por Bonança, 2022), de acordo com alguns autores nesta área da especialidade, destaca a existência de três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Contudo, outros autores sustentam a inclusão da consciência da palavra, argumentando que esta oferece uma compreensão mais completa da estrutura linguística, desde o nível macro até às unidades mínimas.

A consciência fonológica capacita-nos a discernir palavras por meio dos seus sons, decompor palavras em sílabas, subdividir sílabas em partes menores e, por fim, manipular os sons de forma individual, exigindo habilidades cognitivas progressivamente mais apuradas. Estas competências fonológicas desempenham um papel elementar no aprimoramento da compreensão e domínio da linguagem, lançando as bases da leitura e da escrita.

No contexto desta investigação em particular, iremos destacar os quatro tipos de consciência fonológica — palavra, silábica, intrassilábica e fonémica — os quais são considerados estágios representativos de diferentes níveis de complexidade (Cf. Fig. 1).

Figura 1 — Níveis de complexidade da consciência fonológica

Fonte: Autoria própria.

A consciência de palavra compreende a capacidade de identificar palavras em frases. Por exemplo, podemos pedir à criança para repetir uma frase como «Come as bolachas que a tua mãe fez sem dizer a última palavra». Outro exemplo é solicitar à criança que substitua uma palavra na frase por outra. Vejamos: «A menina está a comer», sendo que ela deve responder com algo como «A menina está a dormir».

A consciência silábica, por sua vez, envolve a capacidade de dividir palavras em sílabas, enquanto a intrassilábica concentra-se na segmentação das sílabas em componentes mais reduzidas.

Segundo Santos *et al.* (2019, p. 80):

a consciência silábica consiste na habilidade de reconhecer e segmentar as palavras em sílabas. Atividades como contar as sílabas das palavras, localizar a posição da sílaba e, ainda, subtrair ou adicionar sílabas às palavras (a fim de formar novos vocábulos) são expressões dessa sub-habilidade da consciência fonológica.

Ilha *et al.* (2017) salientam que podemos desenvolver a consciência intrassilábica a partir do seguinte exemplo: «Eu vou dizer três palavras e duas terminam com o mesmo som pato-rato-cachorro. Quais são as duas palavras que terminaram no mesmo som?».

A consciência fonêmica atinge um patamar de complexidade superior, envolvendo a manipulação dos sons individuais no seio das palavras. Deste modo, podemos pedir à criança para eliminar o /l/ na palavra pluma, formando uma palavra nova — puma — Supressão fonêmica (Ilha *et al.* 2017).

Em suma, a consciência fonológica emerge como uma progressão que parte da identificação de padrões mais amplos, como as palavras, até a habilidade de manipular sons no nível fonêmico.

Consciência fonológica — Da teoria à ação

Para promover, de forma eficaz, a consciência fonológica na Educação Pré-Escolar, torna-se essencial adotar estratégias pedagógicas e práticas educativas inovadoras. A introdução de jogos educativos, rimas, canções e atividades lúdicas, que estimulem a consciência fonológica revelam-se métodos altamente eficazes, para envolver as crianças, neste processo de aprendizagem.

Importa salientar que toda a intervenção psicopedagógica, ao nível da consciência fonológica, deve compreender as seguintes tarefas, sendo as mesmas sustentadas por diversos investigadores dentro desta área da especialidade (Freitas, 2004; Meira, 2016; Silva, 2003; Silva, Sim-Sim, 2006; Viana, 2002), a saber:

- **Síntese:** Combinar sílabas ou fonemas que são apresentados de forma isolada para formar uma palavra — por exemplo: «Vou dizer-te partes de uma palavra: ca/me/lo. Agora, vê se consegues adivinhar qual foi palavra que eu disse.»
- **Contar:** Determinar o número de sílabas ou fonemas de palavras faladas — por exemplo: «Diz-me quantas partes tem a palavra “joaninha”».
- **Segmentar:** Identificar quais as sílabas ou fonemas de uma palavra — por exemplo: «Diz-me quais são os sons da palavra “fato”».
- **Categorizar:** Reconhecer palavras que apresentam a mesma sílaba ou fonema no início ou no fim — por exemplo: «Vou dizer-te três palavras: “fada”, “faca” e “vaca”. Duas destas palavras começam pela mesma sílaba inicial. Tenta dizer-me quais são».

- **Associar:** Reconhecer uma unidade fonológica com base numa instrução e, de seguida, identificar outra palavra que atenda a essa instrução — por exemplo: «Vou mencionar um som /b/ e tu vais dizer-me se a palavra «batata» começa ou não por este som».
- **Localizar:** Identificar a posição de uma unidade fonológica na palavra — por exemplo: «Na palavra “panela” o som “p” está no início ou no fim?»
- **Evocar:** Produzir verbalmente palavras que começam ou terminam pela mesma sílaba ou fonema — por exemplo: «Diz-me palavras que começam por “ra”?»
- **Manipular:** Acrescentar ou remover sílabas ou fonemas localizados no início, no meio ou no final das palavras, — por exemplo: «Diz-me a primeira sílaba da palavra “escola”. Agora, diz-me o que resta da palavra se retirares essa sílaba».

De seguida, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção «Um Cozinhado com sabor especial», decorrente dos diferentes tipos de consciência fonológica: consciência da palavra; consciência silábica; consciência intrassilábica e fonémica. Sublinha-se que os nomes das atividades foram criados pelas crianças, que estiveram envolvidas no processo de planificação de cada atividade. As atividades foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de forma espontânea, sem seguir uma ordem específica.

CONSCIÊNCIA DA PALAVRA

Atividade 1 — Carrega no botão!

Objetivo: Distinguir palavras iguais e diferentes.

Descrição da atividade: A criança deve ouvir atentamente as perguntas da educadora. Por exemplo, «Ratola e Gaiola são palavras iguais?»; «Pato e Pato são palavras diferentes?». De seguida, esta deve carregar no botão «Yes» ou «No» e responder corretamente (Cf. Fig. 2 e Quadro 1).

Figura 2 — Botões «Yes» e «No» e Lista de Palavras



Quadro 1 – Lista de Palavras

Ratola – Gaiola
Pato – Pato
Garrafa – Girafa
Donzela – Gazela
Verde – Verde
Quatro – Quadro
Taça – Taça
Cadeira – Cadeira
Rasteiro – Roteiro
Tribu – Trilho
Cubo – Tubo
Fila – Filha
Mola – Molha
Roleta – Paleta
Fado – Fato
Lixo – Liso
Luz – Luz
Vaso – Vaso
Maleta – Muleta
Tesoura – Vassoura
Anel – Batel
Soneca – Boneca

Atividade 2 — Quem vive dentro de mim!

Objetivo: Descobrir palavras novas dentro de palavras.

Descrição da atividade: A criança, a partir de um conjunto de imagens, deve descobrir novas palavras que podem ser encontradas dentro de palavras. Por exemplo, «na casa da palavra limão mora também a palavra mão»; «na casa da palavra pepino mora também a palavra pino»; «na casa da palavra camaleão mora também a palavra leão»; «na casa da palavra dorminhoca mora também a palavra minhoca» (Cf. Fig. 3).

Figura 3 — Casinha onde moram as palavras



Atividade 3 — Palavras secretas com pictogramas

Objetivo: Descobrir as palavras secretas a partir de pictogramas.

Descrição da atividade: A criança, a partir de uma sequência de pictogramas com a sílaba inicial, deve descobrir a palavra nova. Por exemplo, Joanhina começa pela sílaba inicial «JO» e gorila por «GO», formando a palavra jogo (Cf. Fig. 4).

Figura 4 — Registo das palavras novas a partir de pictogramas



Atividade 4 — Descubre os nomes curtos e os compridos

Objetivo: Identificar palavras curtas e compridas.

Descrição da atividade: Pedir à criança para que conte as letras do seu nome próprio, utilizando diferentes materiais, como legos, plasticina, cartões plastificados com o seu nome próprio e um ábaco (Cf. Fig. 5, 6, 7).

Figura 5 — Contagem do número de letras com legos

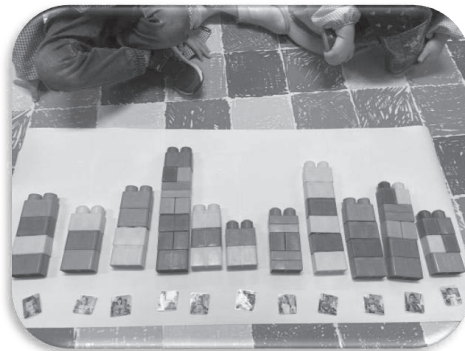


Figura 6 — Contagem do número de letras com plasticina



Figura 7 — Contagem do número de letras com um ábaco reciclado



CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Atividade 5 — Conta as sílabas!

Objetivo: Contar o número de sílabas com os objetos e personagens da história da carochinha.

Descrição da atividade: Pedir à criança para identificar o número de sílabas dos objetos e personagens da história ouvida. Após a identificação, registrar de forma pictórica e numérica o número de sílabas (Cf. Fig. 8).

Figura 8 — Registo pictórico e numérico do número de sílabas das personagens da história ouvida

REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA	REPRESENTAÇÃO NUMÉRICA	FRASES
MOEDA	3	Comprei três moedas com os trocozinhos do meu dinheiro. Batei-as no chão e ouvi o ruído. Apertei o moeda (3) no
VASSOURA	3	Voltei ao supermercado e comprei três vassouras para limpar a casa e o jardim.
CARDEIRINHA	4	A vassourinha não conseguiu limpar o chão e a vassourinha ficou triste. Ela não conseguiu limpar o chão e a vassourinha ficou triste.
BOI	1	O boi se batia e cantava. O boi era muito feliz. O boi cantava e dançava.
RATO	2	O rato comeu a comida do gato e ficou muito feliz. O rato comeu o queijo e gostou.
GATO	2	O gato pediu a comida para o rato. O gato não se gostou. O gato não se gostou.
BOI	1	O boi pediu um pedaço de comida. O boi não se gostou. O boi não se gostou.

Atividade 6 — Carrega e descobre!

Objetivo: Identificar as sílabas iniciais, mediais e finais com o *Pop It*.

Descrição da atividade: A partir de algumas palavras de uma história, por exemplo, pedir à criança para identificar as sílabas iniciais, mediais e finais, utilizando o *Pop It* (Cf. Fig. 9).

Figura 9 — Registo no *Pop It* das sílabas



Atividade 7 — Omite as sílabas

Objetivo: Omitir sílabas em palavras.

Descrição da atividade: A partir de campainhas musicais, pedir à criança para omitir as sílabas de uma palavra. Por exemplo, «Omite a sílaba “sa” da palavra sabichão». A criança deve responder «bichão». Ou ainda, «Omite a sílaba inicial na palavra sabichão» (Cf. Fig. 10).

Figura 10 — Campainhas musicais



CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

Atividade 8 – A roleta das rimas

Objetivo: Descobrir o par de rimas.

Descrição da atividade: Pedir à criança para identificar o par de rimas na roleta (Cf. Fig. 11).

Figura 11 — Roletas das rimas



Atividade 12 — Som inicial e os *tablets*!

Objetivo: Descobrir o som inicial das palavras.

Descrição da atividade: Mostramos às crianças uma imagem em cartões e estas devem adivinhar o som inicial da palavra e registrar a letra no seu *tablet* (Cf. Fig. 15).

Figura 15 — *Tablets*



Atividade 13 — Carrega no *Pop It*

Objetivo: Descobrir o som inicial das palavras.

Descrição da atividade: Mostramos às crianças uma imagem e, posteriormente, devem pressionar o *Pop It* e identificar a letra que corresponde ao som inicial da palavra (Cf. Fig. 16).

Figura 16 — *Pop It*



Atividade 14 — Letras flutuantes

Objetivo: Descobrir o som inicial das palavras.

Descrição da atividade: A educadora desenha uma letra numa colher. Em seguida, deixa-a soltar e flutuar na água, desafiando as crianças a identificar palavras com o mesmo som inicial.

Figura 17 — Letras flutuantes



Atividade 15 — Salta pocinhas!

Objetivo: Descobrir o som inicial da palavra ouvida.

Descrição da atividade: A educadora diz uma palavra, e a criança deve identificar o som inicial da palavra ouvida, saltando para a letra correspondente desse som (Cf. Fig. 18).

Figura 18 — Jogo Salta pocinhas



Considerações Finais

A consciência fonológica, na Educação Pré-Escolar, é uma pedra angular para o desenvolvimento eficaz da leitura. Intervenções bem planeadas, e adaptadas às características das crianças, podem estimular o interesse pela linguagem e promover a comunicação eficaz e fortalecer as bases cognitivas, essenciais para o seu sucesso futuro. Ao integrar atividades lúdicas deste género em ambientes favoráveis e apelativos, tornamos o processo de desenvolvimento da consciência fonológica no jardim de infância envolvente e prazeroso, fomentando uma relação positiva com a leitura e a escrita, desde cedo.

O desenvolvimento deste projeto potenciou a realização de jogos, rimas, canções e histórias, que são ferramentas que podem ser utilizadas para tornar a exploração dos sons da linguagem uma experiência enriquecedora. Ressalta-se, por conseguinte, que as atividades devem ser progressivas e abrangentes, abordando gradualmente os diferentes aspetos da consciência fonológica ao longo do tempo.

Por último, importa salientar que, para além de preparar as crianças para o processo de leitura inicial, o desenvolvimento da consciência fonológica tem um impacto significativo em outras áreas do desenvolvimento da criança.

Referências bibliográficas

- ADAMS, M., FOORMAN, B., LUNDBERG, I. & BEELER, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed.
- ALÇADA, I. (2022). Políticas de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 9–27). Fundação Belmiro de Azevedo. https://cloud.octaviomoura.com/research/Ensino_Leitura_Escrita.pdf.
- ANTHONY, J. & FRANCIS, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x.
- BONANÇA, R. (2022). Pandemia e a consciência fonológica no jardim de infância: um preditor na aprendizagem da leitura em idade escolar. *Revista Internacio-*

- nal De Educação, Saúde e Ambiente*, 5(1), 40–63. <https://doi.org/10.37334/riesa.v5i1.58>.
- CHARD, D. & DICKSON, S. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261–270. [10.1177/105345129903400502](https://doi.org/10.1177/105345129903400502).
- COLTHEART, M. (2005). Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In M. Snowling & Hulme, C. (Eds.) *A ciência da leitura*. (pp. 24–41). Penso Editora.
- FERRAZ, I., POCINHO, M. & FERNANDES, T. (2018). *Prova de avaliação da consciência fonológica*. Universidade da Madeira.
- ILHA, S., LARA, C. & CORDOBA, A. (2017). *Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula*. Editora Appris.
- MARTINS, M. (2022). As bases neurobiológicas da leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 47–64). Fundação Belmiro de Azevedo. https://cloud.octaviomoura.com/research/Ensino_Leitura_Escrita.pdf.
- MOURA, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura, *Revista Formação ao Centro*, 16, 75–81. [https://cloud.octaviomoura.com/research/Moura\(2009\)_ConscienciaFonologica.pdf](https://cloud.octaviomoura.com/research/Moura(2009)_ConscienciaFonologica.pdf).
- RAMOS, C., NUNES, T. & SIM-SIM, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas — Estudos de Natureza Emocional*, 5(1), 13–33.
- SANTOS, I., ROAZZI, A. & MELO, M. (2019). Consciência fonológica e funções executivas: é possível estabelecer relações?. *Ciências e Cognição*, 29(1), 75–92.
- SCHERER, A. (2009). Conversa inicial. In R. Lamprecht, A. Blanco-Dutra., A. Scherer., F. Barreto, L. Brisolara, R. Santos & U. Alves (Eds.), *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (pp. 25–28). Edipucrs.
- SILVA, A. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): Manual do Curso ABC* (pp. 219–243). Política Nacional de Alfabetização, Ministério da Educação do Brasil. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

COMPOSIÇÕES DE APRENDIZAGEM NO PRÉ-ESCOLAR — O BRINQUEDO, O LIVRO E O REAL

Leandra Cordeiro

Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação de Viseu
— Departamento de Psicologia e Ciências da Educação (lcordeiro@esev.ipv.pt)

Telma Sousa

Educadora na Casa do Sol — Fundação Joaquim dos Santos (telmasousa@fjs.pt)

Bárbara Martinho

Educadora na Casa do Sol — Fundação Joaquim dos Santos (barbaramartinho@fjs.pt)

Filipa Marques

Auxiliares da Ação Educativa — Fundação Joaquim dos Santos (filipamarques@fjs.pt)

Conceição Mendes

Auxiliares da Ação Educativa — Fundação Joaquim dos Santos (sao_costa@sapo.pt)

Resumo: A Lei-Quadro da Educação Pré Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender. O objetivo principal do trabalho foi compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada e complementar. A metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo,

ao livro e ao real (usados de forma complementar). O trabalho é desenvolvido numa IPSS — Fundação Joaquim dos Santos (valência JI Casa do Sol) de Viseu (47 crianças, com idades entre os 3–6). Esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora da sala). O brincar surge, neste contexto, como com uma conceção não espontânea; o livro é normalmente o início de tudo, construindo a noção de conhecimento e possibilitando uma relação positiva com a história, com a leitura e com a informação. Neste âmbito, estão criadas condições excecionais para o desenvolvimento cognitivo, físico e socioafetivo da criança, objetivo de qualquer intervenção.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Pré-escolar; Práticas de intervenção.

Introdução

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender. Neste âmbito, as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. O planeamento do ambiente educativo pressupõe permitir que as crianças explorem o espaço, materiais e recursos colocados à sua disposição, proporcionando interações diversificadas (com ela; com o par; com o adulto e com o mundo). Os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diferenciadoras também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências. Neste contexto, o adulto não só orienta e cria, mas assume um papel participativo. É fundamental que a criança sinta que o adulto está

envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável.

Este período de vida é central aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo devido às constantes alterações fisiológicas e estruturais, sinápticas e não-sinápticas, derivadas da experiência e dos estímulos externos (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014). É nesta fase que são identificados os designados «períodos sensíveis», ou seja, períodos de potencial para modificação do cérebro, criação de habilidades em resposta a determinadas experiências ambientais (Carvalho, 2005; Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014; Costa, 2017). Esses períodos são «janelas de oportunidades», no qual o cérebro da criança está suscetível à entrada dos diferentes tipos de estimulação, através dos órgãos sensoriais, permitindo o amadurecimento de sistemas neurais mais desenvolvidos (Costa, 2017).

Também as OCEPE contemplam distintas aprendizagens, enquadradas num conjunto de áreas de conteúdo, considerando que a criança concretiza aprendizagens abrangentes, a utilizar em situações do dia a dia. Apesar da diversidade das áreas, é fulcral explorá-las de forma articulada, integrada e transversal. Segundo a versão mais recente das OCEPE, «as áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente» (Silva *et al.*, 2016, p.31).

Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido numa IPSS da zona centro do país, onde na valência Jardim de Infância, a metodologia de projeto compreende uma estrutura que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar). Neste âmbito, tentou-se compreender, como objetivo principal como estes três recursos: o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e diferenciadora.

Enquadramento concetual

O alemão Friedrich Fröbel foi o primeiro pedagogo a reconhecer que a infância se trata de uma fase importante para a formação pessoal, considerando a criança como uma semente a ser cultivada.

A Primeira Infância corresponde a um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão desenvolver competências futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente sejam mais bem-sucedidas quer do ponto de vista académico, quer profissional e pessoal.

Desde os seus primeiros dias de vida, as crianças são providas de um interesse e curiosidade natural que as leva a conhecer, explorar, questionar e criar ideias acerca do mundo que as rodeia. De acordo com Silva e colaboradores (2016) é através do contacto que têm com o mundo que as crianças se desenvolvem e aprendem, uma vez que começam a compreender e a dar sentido àquilo que as rodeia. Neste sentido, o ambiente educativo deve facilitar e promover a «coconstrução das aprendizagens» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 26) o que obriga naturalmente a que se promovam e desenvolvam «interações e transações entre crianças e o mundo» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27).

Conforme referido nas OCEPE, planear no Jardim de Infância implica que o educador reflita, em primeiro lugar, sobre as suas intenções educativas e a forma ou formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários. Ao planificar, o educador deve estar aberto para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

Parecem surgir, nesta estruturação, elementos fundamentais, podendo formar um interessante triângulo de aprendizagem: o livro, o brinquedo e o real. Neste âmbito, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento pré-escolar das crianças, pois cada um deles oferece oportunidades únicas de aprendizagem e crescimento.

Especificamente, o **livro** permite: (i) estímulo à linguagem (livros introduzem crianças a novas palavras, conceitos e histórias, ajudando no desenvolvimento da linguagem e da compreensão); (ii) desenvolvimento cognitivo (ao explorar livros, as crianças exercitam habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio); (iii) a imaginação e criatividade (livros transportam crianças para mundos imaginários, incentivando a criatividade e a imaginação); (iv) as competências socioemocionais: (histórias em livros muitas vezes abordam temas como amizade, empatia e resolução de conflitos, ajudando as crianças a compreenderem suas próprias emoções e as dos outros); por fim, (v) a relação com o livro e o estímulo para a leitura, criando hábitos futuros importantes.

Marchão (2013) defende que «o livro é um direito da criança» (p. 25) admitindo que a interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora é apoiá-la nessa descoberta. Também as OCEPE (1997) reconhecem a importância do livro no pré-escolar assumindo não só o carácter lúdico e o mundo de possibilidades proporcionada pela fantasia através da história, como o reconhecem como um instrumento essencial no primeiro contacto com a leitura e a escrita. É maravilhoso quando Veloso e Riscado (2002) apresentam a Literatura Infantil como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos «grandes».

Sequeira (2000) também reforça toda esta importância quando atribui à leitura de histórias ou de livros informativos às crianças mais pequenas um papel determinante no desenvolvimento e enriquecimento da própria personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. O autor vai mais longe, ao admitir que no futuro, todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança. Estas conclusões são confirmadas por Lonigan (2004), quando assume que a leitura de histórias e a exposição ao impresso são uma importante fonte de informação, de oportunidades e promovem o desenvolvimento do vocabulário em idade pré-escolar.

Neste sentido, é inequívoca a importância do livro em todo o processo. Nesta metodologia, o livro assume-se como ponto de partida e ponto de chegada; permite a apreensão do conhecimento, a projecção emocional, o

vínculo socio afetivo, ao mesmo tempo que resume e integra no fim, todas as competências desenvolvidas. Não podemos esquecer a importância da organização oral e escrita, da narração, da expressão oral, do léxico que vai acompanhar o indivíduo durante a vida, competências que podem começar com a relação estabelecida (desejavelmente cedo) com o livro. Sobrino (2000) resume tudo isto quando refere, neste contexto, que o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

Por outro lado, o **brinquedo** permite: (i) o desenvolvimento motor (brinquedos que envolvem movimento, como blocos de construção e brinquedos de montar, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa); (ii) exploração e descoberta (brinquedos oferecem às crianças a oportunidade de experimentar e explorar diferentes materiais, formas e texturas, estimulando a curiosidade e a descoberta); (iii) constituindo formas de resolução de problemas; (iv) o desenvolvimento socioemocional (brincar com outros crianças ajuda no desenvolvimento de competências sociais, como partilhar, cooperar e resolver conflitos, permitindo a construção de si próprio e do outro); e por fim, (v) a criatividade, num acesso ao mundo simbólico e do faz de conta, o que permite não só a função imaginativa mas também a projeção dos seus conteúdos mais internos.

O educador, decorrente da sua função, tem a obrigação de criar situações minimamente estruturadas, capazes de impulsionar o pensamento das crianças e de estimular a criatividade. Tal não é possível em ambientes dispostos sem intenção. É impreterível adequar os equipamentos e os materiais às necessidades e aos interesses das crianças e das suas ações. Só assim se alcançará um desenvolvimento completo e holístico. O mais importante é diversificar as ferramentas através das quais a criança estabelece o processo de desenvolvimento. Nas aprendizagens realizadas, o objetivo deve ser colocado no processo e não no produto, uma vez que os processos são plásticos e alargados a diversas realidades e situações, enquanto o produto é algo finalizado. Como refere Ganhão (2017), o trabalho com as crianças deve valorizar a experimentação e não o produto.

Na perspetiva de Froebel, a criança só aprende a fazer, neste caso, aprende durante a brincadeira. Segundo Crespo (2016), o pedagogo «não via o brincar apenas por pura diversão, mas sim como a maneira da criança criar

representações do mundo para que posteriormente o possa compreender» (p. 42). Vygotsky retoma esta ideia com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) quando a define como um intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual. Esta ideia é reforçada também por Crespo (2016) quando se refere ao brincar Vygotskiano como sendo uma atividade geradora de zonas de desenvolvimento próximo que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

O terceiro elemento, o **real**, confundindo-se aqui com o contexto da criança. A sua exploração permite (i) aprendizagens sensoriais, com a exploração das cores, texturas, sons e formas do meio, disponíveis na natureza; (ii) um conjunto de vivências quando são materializados nas experiências da vida real, como visitas a parques, museus ou interações com animais, oferecem oportunidades concretas de aprendizagem e descoberta; (iii) ligação com o Mundo, permitindo ligar as aprendizagens realizadas nos livros e nos brinquedos; (iv) desenvolvimento de competências motoras, quando a criança salta, corre, ou por outro lado, cozinha, descasca um alimento; (v) promoção da autonomia, numa funcionalidade de descoberta e movimento no espaço; e por fim, (vi) desenvolvimento do pensamento crítico quando a ida a contextos proporciona às crianças oportunidades de fazer perguntas, investigar e aprender através da observação e experimentação.

A literatura é contundente ao afirmar que o espaço pedagógico não está circunscrito à sala e deve assumir-se como «um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Desta forma, é imperativo abrir as portas ao espaço exterior, o que compreende não só criar momentos educativos que irão enriquecer as aprendizagens das crianças, como também explorar as oportunidades desse espaço, dado que este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva *et al.*, 2016).

De acordo com Erickson e Ernst (2011), são vários os estudos que demonstram que as crianças possuem maior capacidade de atenção ao passarem mais tempo ao ar livre, o que ajuda no combate ao stress. Ao brincar nos espaços exteriores, as crianças gastam energia e desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas. É fundamental que o educador, para além de dar oportunidade às crianças de utilizarem o espaço exterior,

permita que estas o explorem sem limitações, embora com a consciencialização de que podem surgir perigos. Neste âmbito, Coelho e colaboradores (2015) são contundentes a afirmar que a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante.

O papel do educador é fundamental, surgindo como um intermediário entre o espaço e as crianças, não apenas através da planificação das atividades educativas a implementar, mas na escolha intencional dos equipamentos e materiais disponibilizados.

Em conjunto, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade oferecem uma gama diversificada de estímulos que apoiam o desenvolvimento holístico das crianças pré-escolares, abordando aspetos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

Metodologia

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementada, analisando o seu papel individual e conjunto enquanto motor de crescimento e aprendizagem.

Como objetivos específicos, pretendeu-se (i) analisar a complementaridade dos três recursos; (ii) perceber de que forma esta estrutura de apresentação aumenta o envolvimento da criança e (iii) melhora os processos de atenção; (iv) promove a autonomia e (v) a cooperação com os colegas.

Método

A metodologia utilizada é a de Investigação-Ação, definida por Kemmis (1984), como uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com propósito de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas quer sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais

são desenvolvidas. Neste âmbito, trata-se de Investigação-Ação quando a investigação é colaborativa, ou seja, a Ação é desenvolvida pelos membros dos grupos de intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real. A Investigação-Ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.

Deste processo metodológico observamos um conjunto de fases: planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação; que se desenvolvem de forma contínua e em movimento circular, possibilitando o início de novos ciclos que desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Fonseca, 2012).

Na estruturação do projeto desenvolvido neste caso, a composição pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar na atividade).

Segundo Barbosa & Horn (2008) «os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida — a emoção, a cognição, a corporeidade — estão em ação quando se aprende» (p. 26). Na perspetiva das autoras, as práticas educativas deverão ter em conta a complexidade do ser humano de modo a auxiliar as crianças na interpretação e compreensão do mundo que as rodeia e de si próprias. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser vista como uma mera transmissão ou reprodução de conhecimentos, pois esta apenas será significativa «se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer num contexto histórico e cultural» (Barbosa & Horn, 2008, p. 34). Neste âmbito, a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1997). Para Pires e Serra (2019, p. 29), esta metodologia baseia-se numa «aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema».

Nesta metodologia de trabalho, como foi dito acima, são sempre apresentados à criança os três recursos (por exemplo, (i) a criança recolhe o

ovo do galinheiro, explora o livro sobre o ovo, ao mesmo tempo que tem um puzzle sobre o ciclo de vida da galinha; (ii) a criança debulha o feijão, explora um livro sobre as leguminosas e no fim faz pastéis de feijão; (iii) a criança tem a oportunidade de fazer o ciclo do mel — com os utensílios reais do apicultor, brinca com um material lúdico sobre abelhas, explora um livro sobre insetos e no fim faz velas com placas de cera; (iv) a criança apanha um caracol real; explora um livro sobre a anatomia do caracol e as suas especificidades, recurso que é complementado com um puzzle correspondente e no fim, tem miniaturas sobre o ciclo de vida do caracol (v) com a exploração da maçã que é recolhida da macieira, faz-se a ponte com as árvores de fruto no livro, ao mesmo tempo que é apresentado um recurso lúdico com maçãs, permitindo no final, fazer-se um bolo de maçã que é partilhado numa atividade intergeracional, com os idosos de uma valência de lar, da mesma instituição).

Tal como em qualquer outra metodologia foram tidos em conta técnicas ou instrumentos de recolha de informação que depois permitiu toda a sistematização da informação. Assim, contempla-se: a observação (direta e participante); a análise documental (dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças) e uma grelha de avaliação estruturada em seis domínios (atenção/concentração; motivação para a tarefa; cooperação; autonomia; léxico e iniciativa).

Participantes

A Fundação Joaquim dos Santos é uma IPSS, sediada na freguesia de Torredeita (concelho de Viseu), que cumpre um projeto de desenvolvimento local que persegue fins de interesse social, de carácter educativo, cultural, proteção social e solidariedade, através da criação e manutenção de diferentes respostas sociais, educativas e de serviço público, integradas nas valências que compõem a sua estrutura orgânica.

A valência Jardim de Infância — Casa do Sol (parte integrante desta resposta) — está inserida em espaço rural, com uma envolvente verde, o que permite um contacto maior com o ambiente circundante e a sua exploração por parte das crianças (47 em salas de pré-escolar, grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3–6).

Apresentação e discussão de resultados

Tomando como exemplos aqueles que foram descritos na metodologia (o ciclo do ovo — representado na Figura 1; ou o ciclo do mel — representada na Figura 2). Todos estes materiais possibilitam várias atividades complementares — grafismos, construções, narrativas que partem da orientação do educador e/ou da iniciativa da criança que assim experimenta a realidade ou mesmo tempo que a representa internamente e que depois fazem parte dos documentos avaliados e da observação que é sempre feita ao longo do processo.

É-se contundente ao afirmar que existe a construção de um conhecimento articulado e holístico, assimilado com intenção e propósito.

Figura 1 – Ciclo do Ovo



Figura 2 — Ciclo do Mel

Vasconcelos (2011) defende que a metodologia de trabalho de projeto desenvolve nas crianças competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em constante mudança. Para a autora, é crucial que as crianças sejam capazes de saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade (Pires & Serra, 2019).

Em particular, esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística da temática, possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção de uma forma diferente. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, antecipando-os e correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora; interior e exterior).

Como foi dito anteriormente, foi construída uma grelha de avaliação que permitiu identificar evolução significativa (numa análise comparativa

com planeamentos anteriores) nos seguintes domínios: atenção/concentração; motivação para a tarefa; cooperação; autonomia; léxico e, iniciativa. Em todos eles, percebe-se que a apresentação do projeto com a articulação dos elementos apresentados e disponibilizados em conjunto permitem uma aquisição maior do conhecimento que possibilita uma aprendizagem integrada. Ao mesmo tempo que é dada a possibilidade da tarefa ser feita individualmente e de forma autónoma, a criança coopera com os outros, desenvolvendo a iniciativa e a gestão de problemas. Por outro lado, uma área onde se percebe maior ganho e que em particular a utilização do livro complementado com a exploração de utensílios particulares desenvolve é a linguagem com um léxico vocabular aplicado e bastante diversificado. Por fim, a atenção/concentração que o saber fazer permite, percebendo-se maior foco que acompanha as várias fases da atividade, desenvolvidas de forma sequencial.

Para além disso, foi criado o chamado portefólio individual onde se registam todas estas aprendizagens permitindo ver todos estes degraus evolutivos. Uma das formas de documentar o processo de aprendizagem é a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem onde são arquivados registos que evidenciam experiências, realizações únicas e progressos da criança, ao longo do tempo, que permitem «reviver» experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento (Cardona, 2021).

Conclusão

Todas estas considerações se tornam fundamentais não só porque como já foi afirmado é durante o pré-escolar, que as crianças são expostas a uma variedade de atividades educativas que devem estimular a sua curiosidade, criatividade e competências psicomotoras. Isto pode incluir jogos, brincadeiras, atividades artísticas, música, narração de histórias, interações sociais e introdução a conceitos básicos como números, letras, cores e formas.

A forma como o ambiente é estruturado e apresentado é crucial no sentido de tornar estas aprendizagens mais intuitivas e adaptativas, favorecendo o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo a linguagem, o pensamento

crítico, a resolução de problemas, as competências sociais e emocionais, o que está muito além da preparação ou transição para a escola primária. Neste sentido parece ser importante ter metas e objetivos bem estabelecidos adequados às necessidades das crianças, para além de ir ao encontro dos seus interesses e níveis de desenvolvimento. E é aqui, na estruturação, que nasce um currículo organizado em temas, que são estruturados em atividades que contemplam o triângulo de aprendizagem apresentado, modelo que tem se mostrado eficiente, funcional e adaptativo. Não se pode excluir a articulação com a família durante o processo, pois quando os educadores envolvem os pais no processo de planeamento, partilhando informações sobre os objetivos educacionais, atividades planeadas e formas de apoiar a criança em casa mais rapidamente se cumprem objetivos, acontecendo uma sinergia determinante para a própria criança, que vê os seus contextos de vida preferenciais integrados e com um papel complementar na sua formação e crescimento. Como lembra Vygotsky (1998) o desenvolvimento da criança, não resulta apenas da interação com o ambiente, mas também da interação social e deste modo, a escola, a família e a comunidade devem ser vistas como indissociáveis, na medida em que, a comunidade tem o direito e o dever de fazer, igualmente, parte da educação das crianças (Davies, 2008).

Esta compreensão permite confirmar as vantagens da dualidade de espaços, entre o dentro e fora da sala de atividades como motor de uma oportunidade de excelência que permite a sensibilização das crianças para as questões ambientais, que se estimula o imaginário infantil e um sentido de pertença a um meio natural através da exploração e da descoberta desse mesmo ambiente (Coelho *et al.* 2015). É nesta dimensão que a exploração e a convivência com o meio exterior permitem às crianças desenvolver um sentimento de admiração pelo mundo natural e um sentido de comunidade.

Introduzir novas metodologias e repensar o trabalho desenvolvido no pré-escolar pode ter várias implicações práticas que os educadores devem considerar cuidadosamente implicando formação, capacidade de planeamento, apoio da administração escolar e comunicação com a família de maneira a que as novas experiências educativas sejam enriquecedoras e eficazes para as crianças.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, M. & HORN, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.
- CARDONA, M. J., SILVA, I. L., MARQUES, L., & RODRIGUES, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- COELHO, A., VALE, V., BIGOTTE, E., FIGUEIREDO-FERREIRA, A., DUQUE, I. & PINHO, L. (2015). Oferta educativo outdoor como complemento Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11–42.
- CRESPO, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança*. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.
- DAVIES, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família, comunidade* (pp. 33–45). Conselho Nacional de Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- FISHER, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21–39). Texto Editora.
- FONSECA, K. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente, *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.
- FORMOSINHO, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed). Porto Editora.
- GANHÃO, A. (2017). *Brincar sem Teto: a importância do espaço exterior na Creche e no Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- KEMMIS, S. (1984). *Action research International Encyclopedia of Education*. Pergamon.
- LONIGAN, C. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-81). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- MARCHÃO, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11–39). Porto Editora.
- PIRES, A. (2019). *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: A construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
- PIRES, N. & SERRA, C. (2019). Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto. In A., Neto- Mendes & G., Portugal (orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 325–342). UA Editora.
- SERRA, C. (2020). *A metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.
- SEQUEIRA, M. (2000). *Formar leitores — O contributo da biblioteca escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, I., MARQUES, L., MATA, L. & ROSA, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- SOBRINO, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré- Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. DEB/ GEDEPE.
- VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8–20.
- VASCONCELOS, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/ DGIDC.
- VELOSO, R. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Mala-sartes — Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, 26–29.
- VYGOTSKY, L. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes (2005/1987).

PERCEÇÃO DO IMPACTE DO PROGRAMA UBUNTU EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Carolina Miguel da Graça Henriques

Professora Coordenadora, Departamento de Ciências de Enfermagem, Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto Politécnico de Leiria, Portugal | carolina.henriques@ipleiria.pt; <https://orcid.org/0000-0002-0904-8057>

Patrícia Carina Domingues Frade

Técnica Superior de Serviço Social, Gabinete de Desenvolvimento Sustentável, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal | patricia.frade@ipleiria.pt; <https://orcid.org/0009-0009-3663-5626>

Resumo: O Programa Ubuntu no Instituto Politécnico de Leiria enquadra-se dentro do Projeto Observatório para o Sucesso Académico (OPSA) e visa a desenvolvimento de um adequado processo de integração e acolhimento no Ensino Superior através do desenvolvimento de competências socioemocionais que possam reforçar processos de sucesso académico.

Através de um estudo quantitativo, de desenho quase-experimental sem grupo de controlo, longitudinal, aplicado em dois momentos, procurou-se avaliar a percepção do impacte da implementação do Programa Ubuntu nos 29 estudantes que frequentaram o Programa Ubuntu do Instituto Politécnico de Leiria.

Os resultados evidenciam um ganho em competências socioemocionais e uma percepção favorável do impacte da implementação do Programa Ubuntu, sendo que os estudantes participantes no estudo se percebem mais assertivos, empáticos, tolerantes e com uma maior capacidade de autocontrolo.

Conclui-se por isso que a implementação do Programa Ubuntu parece traduzir-se numa percepção positiva por parte dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e na transformação positiva das suas relações.

Palavras-chave: Ubuntu; Competências; Socioemocionais; Ensino Superior.

Introdução

O Ensino Superior desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento e nos processos de transformação das sociedades, bem como na formação das lideranças.

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1998) afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. De um lado, a universidade é *locus* do conhecimento, sendo da sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o *locus* da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças (Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011).

Na revisão sistemática da literatura sobre as determinantes para o abandono escolar no ensino superior, desenvolvida por Aina, Baici, Casalone e Pastore (2022), intitulada *The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature*, que envolve dados de vários países analisam-se que para além das dimensões mais exploradas pela literatura económica — nomeadamente as características individuais e familiares, as condições do mercado de trabalho e o contexto do sistema universitário — é necessário considerar a integração dos estudantes nas componentes académicas e sociais da universidade, porque estabelecer relacionamentos bem sucedidos com colegas e professores aumenta o envolvimento do aluno com a instituição e reduz a probabilidade de abandono.

Além de Aina *et al.* (2022), outras evidências reportadas na literatura por Almeida *et al.* (2017) e Barros *et al.* (2022) sobre a relação entre bem-estar, sentido de vida e performance académica, evidenciam

correlações positivas entre sucesso académico, bem-estar, sentido de vida e motivação.

O Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), comprometido com o sucesso académico dos seus estudantes e com uma vivência salutar dos mesmos no meio académico desenvolveu o projeto Observatório para o Sucesso Académico (OPSA) com vista a não só acompanhar de forma sistemática o percurso académico dos seus estudantes, tendo especial atenção face aos estudantes em risco de insucesso ou abandono, bem como a implementar no seu da sua comunidade estudantil o Programa Ubuntu como estratégia de acolhimento e integração dos seus estudantes.

Neste artigo procuraremos apresentar o Programa Ubuntu e os seus pressupostos de aplicação na comunidade académica, alguma evidência científica no que concerne às determinantes face ao insucesso e abandono académico, a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes do ensino superior, bem como os pressupostos metodológicos, principais resultados e conclusões no âmbito do estudo do estudo quantitativo, de desenho quase-experimental sem grupo de controlo, longitudinal, aplicado em dois momentos distintos, em que se procurou avaliar a perceção do impacte da implementação do Programa Ubuntu nos vinte e nove estudantes que frequentaram o Programa Ubuntu do IPLeiria.

Programa Ubuntu — Conceito e Pressupostos

«Ubuntu» significa «Eu sou porque tu és» sendo um conceito filosófico originário das tradições africanas, especialmente do povo Bantu. O conceito de Ubuntu enfatiza a interconexão e interdependência entre todas as pessoas, em que a nossa própria identidade e humanidade estão intrinsecamente ligadas às outras pessoas ao nosso redor. Segundo Desmond Tutu, «Ubuntu» é uma maneira de estar na vida. Enquanto palavra concentra a real essência do ser humano, enfatizando que somos humanos porque pertencemos, participamos e partilhamos de um sentido de comunidade, e que somos feitos para a interdependência e para a complementaridade (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019).

Alinhado com o mesmo sentido, Marques (2019) refere que o método Ubuntu pode ser entendido como uma filosofia de vida, na qual o ser humano só pode ser pessoa através dos outros, e em estreita interdependência com estes. É um conceito que promove a empatia, a colaboração e a solidariedade na sociedade.

Inspirado em pessoas com um legado histórico como Madre Teresa de Calcutá, Mahatma Gandhi, Malala, Martin Luther King ou Nelson Mandela, a Academia de Líderes Ubuntu procura desenvolver a sua atividade sob três eixos norteadores, nomeadamente a Ética do Cuidado, Construção de Pontes e Liderança Servidora. Debruçar-nos-emos de forma breve e em particular sobre cada um destes conceitos.

A Ética do Cuidado tem por premissa a possibilidade e a capacidade que cada um de nós tem em cuidar de si e dos outros, em que o heterocuidado e o autocuidado estão na mesma posição e hierarquia. Com o propósito de cuidar de mim, cuidar do outro e cuidar do planeta, orientado pela essência do «Eu sou porque tu és» temos o cuidado, a atenção, a proteção e a relação intrínsecos à essência do ser humano (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019).

A Construção de Pontes refere-se à nossa vivência enquanto seres de forma interdependente, procurando-se por isso o respeito pela diferença e diversidade. A construção de pontes encontra-se interligada ao que de mais profundo a filosofia Ubuntu integra, sendo que a capacidade de se reconhecer interdependente é uma das características fundamentais para qualquer construtor de pontes. A convicção da necessidade do outro, de ligar margens por vezes distantes e a possibilidade de deixar-se transformar com essa conexão, é condição essencial para quem se quer transformar em pontífice, ou seja, aquele que constrói pontes. Assim, torna-se claro que ser construtor de pontes é uma das características essenciais de um líder servidor (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019).

A Liderança Servidora enceta na forma como cada um de nós se possibilita ao envolvimento com o(s) Outro(s) em interrelação, interdependência e de forma colaborativa buscando soluções para problemas concretos, distante do conceito de liderança vertical, centrada numa pessoa, potencia as capacidades coletivas em prol do bem comum (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019). Por inspiração de Martin Luther King, a Academia

de Líderes Ubuntu assenta na crença de que todos podem ser líderes, porque todos, nas comunidades a que pertencem, podem servir.

Para além destes três eixos, procura ainda ter como pilares o autocohecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço (Adams, 2023). Estes pilares são fundamentais para o entendimento do processo que ocorre durante a formação com recurso a diversas estratégias pedagógicas como a partilha, reflexão, interação em dinâmicas e visualização de filmes (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019). Durante a Semana Ubuntu os participantes são levados a refletirem sobre os cinco pilares alternando a forma e a relevância de acordo com a dinâmica desenvolvida (Alarcão & Gonçalves, 2020).

Organizado em cinco dias de imersão na filosofia Ubuntu, os estudantes são orientados por

Líderes Ubuntu, que também fizeram formação teórica e formação prática no Programa Ubuntu, podendo por isso liderar as semanas Ubuntu. Durante estes cinco dias, os estudantes são convidados a potenciar as suas competências socioemocionais, recorrendo à visualização de filmes e de vídeos, à realização de dinâmicas relacionais, à reflexão individual, em pequenos e em grande grupo, bem como à valorização de histórias de vida, pessoais e de líderes da comunidade, permitindo-se olhar para si próprio enquanto ser, autoconhecer-se, potenciar o que de melhor há em si, melhorar a sua confiança, a sua tolerância e empatia face ao outro. Cada dia da Semana Ubuntu diz respeito a um seminário com um foco específico, designadamente: Liderar como Mandela; Construir Pontes; Vencer Obstáculos; Vidas Ubuntu e I Have a Dream.

Determinantes do abandono académico e competências socioemocionais

O concurso POCH-I2-2022-07, na tipologia «*Skills 4 pós-Covid — Competências para o futuro no Ensino Superior — Sucesso e Resiliência no Ensino Superior pós pandemia*», com uma dotação de sete milhões de euros, apoiou projetos inovadores de ensino e aprendizagem, nas Instituições do Ensino Superior, com intervenção sobre os métodos pedagógicos, práticas de ensino e instrumentos tecnológicos. O objetivo passou por promover

o sucesso acadêmico e, ao mesmo tempo, prevenir o abandono no ensino superior, especialmente durante o primeiro ano de formação. Relativamente ao insucesso e abandono escolar verificamos no estudo de Ferreira, Cardoso, Campos, Duarte, Guiné e Pereira (2022), que procurou identificar variáveis relacionadas com os motivos de intenção de abandono escolar nos estudantes do ensino superior, que se destacam como variáveis preditoras: a idade e o sexo, a percepção emocional, a performance de aprendizagem e dimensões das vivências académicas dos estudantes. As vivências académicas também foram variáveis que se manifestaram como relevantes nos motivos de intenção do abandono escolar, nomeadamente o bem-estar físico e psicológico dos estudantes, por outro, verificou-se que quanto menor o seu envolvimento académico, maior a possibilidade de existência de motivos de intenção de abandono (Ferreira, Cardoso, Campos, Duarte, Guiné & Pereira, 2022).

Num estudo internacional onde procuraram analisar a interação de três determinantes individuais internos para o abandono académico durante os estudos universitários, Scheunemann, Schnettler, Bobe, Fries e Grunschel (2022) verificaram a relação entre o comportamento de estudo disfuncional dos alunos (ou seja, procrastinação académica), bem-estar cognitivo (ou seja, satisfação com o estudo) e decisões de estudo (ou seja, intenções de abandono escolar), conduzindo a um modelo de painel cruzado. O estudo destes autores revela uma associação significativa entre as intenções de abandono, a procrastinação subsequente e a menor satisfação com o estudo. Considerando os resultados obtidos, estes autores verificaram que as intenções de abandono precedem outros determinantes do abandono escolar como a procrastinação e baixa satisfação com os estudos, pelo que são necessários modelos dinâmicos de avaliação da problemática do sucesso e por sua vez do abandono académico.

No que respeita ao IPLeiria, ao nível do abandono académico nos cursos de 1.º Ciclo — Licenciatura, nos últimos cinco anos letivos até ao ano de 2023, registou-se uma variação, em que num primeiro momento verificou-se um ligeiro decréscimo entre o ano letivo de 2017/2018 e o de 2019/2020. No entanto, no ano letivo de 2020/2021, regista-se um aumento, face ao ano anterior, importando referir que foi o ano vivido em plena pandemia covid-19. No ano letivo seguinte subsequente, 2021/2022 pode verificar-se uma diminuição na percentagem do abandono escolar.

Considerando todas estas premissas e dados apresentados, através de uma candidatura ao concurso POCH-I2-202207, na tipologia «*Skills 4 pós-Covid — Competências para o futuro no Ensino Superior — Sucesso e Resiliência no Ensino Superior pós pandemia*», o IPLeiria procurou promover o sucesso escolar e reduzir o insucesso e abandono escolar entre os estudantes do IPLeiria, através de uma estratégia integrada, holística e inclusiva que envolva toda a comunidade escolar, passível através criação e promoção de um Observatório de Sucesso Escolar (OPSA). Este projeto foi avaliado aprovado com elevado mérito, tendo sido objeto de financiamento institucional.

O Projeto OPSA do IPLeiria procurou identificar os dados qualitativos e quantitativos de insucesso e abandono escolar dos estudantes, criando um observatório para o sucesso académico. A criação do OPSA destinou-se a identificar precocemente as situações de possibilidade de insucesso e abandono escolar. Através do desenvolvimento de uma plataforma informática pretendeu-se identificar precocemente os alunos com maiores probabilidades de insucesso e abandono, com o objetivo de permitir ao IPLeiria, em geral, e aos professores, em particular, agir de forma atempada e continuada na prevenção e mitigação do insucesso académico e do seu posterior abandono. Este projeto procurou ainda promover a qualificação pedagógica dos docentes e desenvolver um programa institucional de acompanhamento e integração de novos estudantes através do Programa Ubuntu.

Tivemos, neste estudo, como objetivo específico avaliar a perceção do impacte da implementação do Programa Ubuntu nos estudantes que frequentaram o Programa Ubuntu do IPLeiria.

Metodologia

A metodologia de investigação refere-se ao conjunto de métodos e técnicas utilizadas para conduzir uma pesquisa científica. Neste sentido, procuraremos seguidamente enunciar os aspetos relativos às ações dinamizadas na Semana Ubuntu, explicitar os instrumentos utilizados, tal como caracterização da amostra, tipo de estudo realizado e procedimentos adotados.

As ações foram dinamizadas a partir do método Ubuntu, ferramenta de enorme valor pedagógico e de construção de sentido e propósito para a

vida dos jovens. A Semana Ubuntu foi dirigida aos estudantes do IPLeiria e dinamizada pelos líderes Ubuntu do IPLeiria capacitados para esse efeito após um período de formação.

Esta semana foi desenvolvida a partir de cinco seminários temáticos: Liderar como Mandela, Construir Pontes, Vencer Obstáculos, Vidas Ubuntu e I Have a Dream, com base nos fundamentos do método Ubuntu.

O seminário do primeiro dia, *Liderar como Mandela*, é especialmente dedicado à figura histórica de Nelson Mandela, abordando-a como exemplo de liderança colaborativa e servidora, precedido pela apresentação dos fundamentos da Academia de Líderes Ubuntu (ALU), da filosofia Ubuntu e dos eixos e pilares do método. No segundo dia, dedicado ao tema da *Construir de Pontes*, destaca-se a importância sobre a construção de comunidades e sociedades mais justas, inclusivas e solidárias, através do diálogo e da empatia. É feito um convite à reflexão sobre as competências e desafios inerentes à construção de pontes, pelo caminho do autoconhecimento sobre as características que permitem, individualmente chegar à outra margem, pela promoção de competências de comunicação, estruturas de um bom pontífice. Ao terceiro dia, *Vencer Obstáculos*, tem como objetivo principal a tomada de consciência da forma como, cada um, de acordo com os seus recursos e competências, enfrenta as complexidades e desafios, levando à reflexão sobre a sua resiliência e promovendo a autoconfiança. No quarto dia, *Vidas Ubuntu*, debruça-se sobre a história de vida individualmente, com recurso ao *storytelling* na promoção do autoconhecimento, é trabalhada e escuta ativa e a empatia. É neste dia que os participantes recebem a *T-shirt* Ubuntu, um momento representativo e de extrema relevância para o grupo. Por fim, o quinto dia, no seminário *I Have a Dream* cada participante é convidado a partilhar um sonho ou um propósito de vida para si ou em prol da sociedade, assumindo um compromisso de serviço. A semana encerra com um brinde à mudança e entrega de certificados (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019).

Assim, ao longo da Semana Ubuntu, pretende-se que cada participante, com o apoio dos formadores e dos outros participantes, norteado pela metodologia Ubuntu, se permita olhar para si próprio e desenvolva o seu autoconhecimento, reforce a sua autoconfiança, compreenda que a vida detém desafios e dificuldades, mas que pela resiliência é possível criar soluções,

enfrentar adversidades e superar-se (Academia de Líderes Ubuntu — ALU, 2019).

Para a monitorização do impacte deste programa, a Semana Ubuntu foi avaliada pelos participantes, tendo-se para isso desenvolvido um estudo quantitativo, de desenho quase-experimental, sem grupo de controlo, avaliando-se os resultados em dois momentos distintos (pré e pós teste).

O grupo de estudo integrou a totalidade dos participantes na Semana Ubuntu do IPLeiria, sendo o seu número de 30 estudantes, embora um estudante não tenha respondido ao questionário após ter concluído o Programa Ubuntu, pelo que não foi possível avaliar a perceção de impacte da aplicação deste programa para este estudante, tendo assim participado no estudo 29 estudantes.

Ao nível dos instrumentos de avaliação foi aplicado no pré e pós teste o questionário de Avaliação do Impacto ALU-Escolas (IPAV, 2018), composto por 11 itens, respondidos numa escala de Likert de dez pontos (1 — discordo totalmente a 10 — concordo totalmente), organizados em quatro dimensões, nomeadamente «Eu e o Ubuntu», «5 Pilares», «Liderança pelo Exemplo» e «Esperança». O questionário de Avaliação do Impacto ALU-Escolas (IPAV, 2018) avalia a perceção individual dos estudantes sobre o impacte que o Programa Ubuntu teve em si mesmos, aplicando-se por isso antes da participação no Programa Ubuntu e após a participação no mesmo. As métricas de impacto do Programa de formação Ubuntu são representadas através de um diagrama de Kiviat.

Foi ainda aplicado aos estudantes que integraram o Programa Ubuntu um questionário de satisfação com a Semana Ubuntu, constituído por oito parâmetros, assim discriminados: Espaço, Organização, Utilidade da Formação Ubuntu/Ubuntu para a vida pessoal, Avaliação Global da Semana Ubuntu, Testemunhos Ubuntu, Apresentações, Dinâmicas e Reflexões, Filmes e Reflexões.

Ao nível dos procedimentos, a Semana Ubuntu foi divulgada nas redes sociais do IPLeiria tal como no site institucional, registando os estudantes a respetiva inscrição, por sua livre e espontânea vontade, através do preenchimento de um formulário, para participarem no programa.

Para além do trabalho desenvolvido junto dos estudantes, o Programa Ubuntu no IPLeiria procurou ainda encetar junto dos docentes a realização

de uma ação de capacitação prática em ferramentas de tutoria. Esta ação passou pelo desenvolvimento de workshops sobre ferramentas de tutoria que promovessem o sucesso escolar, dividindo-se em cinco fases: 1) identificação de ferramentas e metodologias de trabalho; 2) componente prática de aprendizagem experiencial, onde os tutores tiveram oportunidade de conhecer e experimentar recursos, a par do enquadramento teórico, por forma a perceberem na prática a aplicabilidade das ferramentas propostas; 3) partilha e troca de experiências vividas durante o percurso formativo e consolidação de aprendizagens; 4) sistematização teórica, incluindo dicas para aplicar as ferramentas junto dos estudantes, bem como para compreender qual a melhor forma de dar seguimento aos resultados provenientes desses recursos.

Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados de uma pesquisa é uma etapa crucial, pois é quando os dados coletados e analisados são comunicados de forma clara e precisa ao público-alvo. Desta forma, procuraremos sistematizar os resultados por nós obtidos, evidenciando os mesmos de acordo com o instrumento que foi aplicado aos participantes.

a. Questionário de avaliação do impacto ALU-Escolas

No que se refere ao questionário de avaliação do impacto ALU-Escolas (IPAV, 2018), os participantes foram convidados a avaliarem as suas perceções, antes de começarem e no final da Semana Ubuntu, relativamente a onze itens, distribuídos por quatro dimensões: Eu e o Ubuntu; os cinco pilares; a liderança pelo exemplo e a esperança no futuro. Os itens estavam organizados segundo uma escala de 1 a 10, onde o 1 corresponde ao valor «não concordo nada» e o 10 «concordo plenamente», respondendo às seguintes questões (Tabela 1):

Tabela 1: Itens relativos ao Questionário de Avaliação de Impacto (IPAV, 2018)

Questionário de Avaliação de Impacto (IPAV, 2018) — Percepção dos Estudantes	
1. Conheço-me bem.	7. Sou responsável e quando me proponho a fazer algo cumpro até ao fim.
2. Acredito nos meus talentos e qualidades.	8. Sou pontual e assíduo/a (não falto).
3. Vejo as dificuldades como oportunidades de crescimento. Sou Resiliente.	9. Dou importância ao testemunho pessoal.
4. Consigo colocar-me no lugar dos outros e sentir com eles. Sou empático/a.	10. Olho para o futuro com esperança.
5. Tenho vontade de me colocar ao serviço dos outros.	11. Conheço a filosofia Ubuntu.
6. Estou satisfeito/a por participar na Academia de Líderes Ubuntu.	

Numa análise realizada às respostas dos 29 estudantes que preencheram o Questionário de Avaliação de Impacto, de forma genérica, foi registado um aumento em todos os indicadores após a frequência do Programa Ubuntu, permitindo concluir que a frequência do programa se traduziu em percepções mais favoráveis em todos os itens. No diagrama de Kiviat da figura 1, apresentamos os resultados pré e pós semana Ubuntu para cada um dos itens.

Figura 1 — Diagrama de Kiviat relativo aos indicadores pré e pós semana Ubuntu



Na pergunta de resposta aberta não obrigatória que integra este questionário destinada a comentários que os(as) participantes queiram deixar, é possível identificar alguns dos contributos da frequência do programa para os estudantes participantes:

«Mudei em diversas maneiras e me sinto que sou uma pessoa em progressão.»
(P1);

«Apenas agradeço o acolhimento e a oportunidade e não queria que toda esta semana que vivi acabasse hoje. Vou guardar no meu coração esta semana e as pessoas que eu conheci tanto os participantes, mas marcaram-me mais os formadores. Um deveras obrigado de coração. Gostei muito, saí daqui a conhecer-me melhor, mas também a conhecer melhor os membros do meu grupo.» (P2);

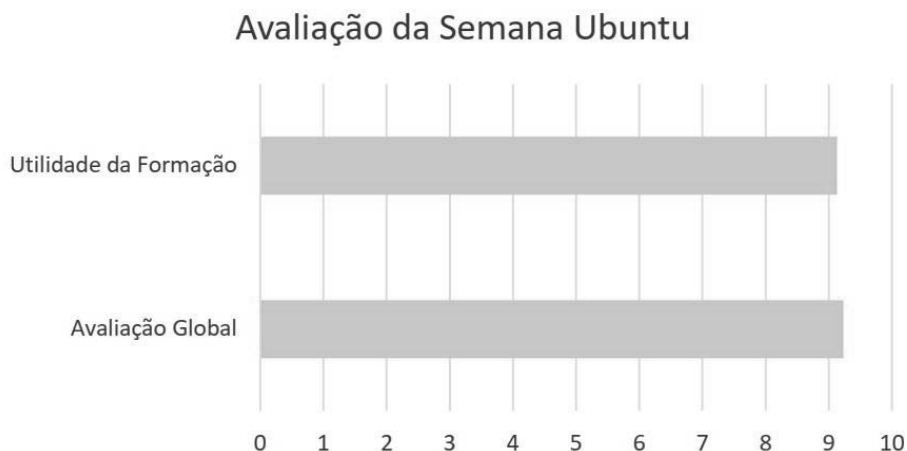
«Como se tivesse despertado ainda mais capacidades mentais e intelectuais.»
(P3);

«Não há palavras para descrever, foi algo inesquecível. Ao longo da minha vida vou me sempre lembrar. Obrigada a todos, sinto me orgulhosa por fazer parte esta equipa.» (P4)

b. Questionário de avaliação da satisfação

Relativamente à avaliação da satisfação da participação no Programa Ubuntu no IPLeiria, o questionário foi respondido por 29 estudantes participantes, a um conjunto de itens com base numa escala de Likert de 10 pontos, sendo que 1 corresponde a «nada satisfeito» e 10 a «muito satisfeito». A avaliação da satisfação foi superior a 8,8 em todos os itens. Tendo em atenção o objetivo da implementação deste programa junto da comunidade académica do IPLeiria, destacamos os valores dos seguintes indicadores: «utilidade da formação para a vida» cuja avaliação foi de 9,13 e «avaliação global da formação» avaliada com 9,23 (Figura 2).

Figura 2 — Gráfico relativo à avaliação da satisfação da Semana Ubuntu do IPLeiria



Ainda no questionário de satisfação, para além das questões fechadas, disponibilizaram-se três questões de resposta aberta. Pediu-se aos participantes, numa das questões, que indiquem uma palavra que descrevesse o significado desta formação. Com as palavras identificadas foi possível elaborar uma nuvem de palavras (Figura 3) com o conjunto de conceitos que revelam uma avaliação bastante positiva da Semana Ubuntu.

Assim, foi possível conhecer um vasto conjunto de adjetivos qualificativos da semana, caracterizando os participantes a mesma como interessante, inspiradora e incrível, que mostram que a Semana Ubuntu combina uma experiência inesperadamente «inspiradora», «intensa» e «inacreditável», não sendo menos importantes que as palavras que refletem uma experiência mais reflexiva e transformadora, tais como, «mudança», «autoconhecimento», «crescimento», «superação» e «renovadora».

Figura 3 — Nuvem de palavras descritiva da avaliação qualitativa da Semana Ubuntu



Ainda neste questionário os(as) participantes foram convidados(as) a enunciarem, numa pergunta de resposta aberta, quais as principais aprendizagens que retiram da semana Ubuntu. Destacamos alguns testemunhos:

«Ser forte, feliz e ajudar os outros é uma forma de nos sentirmos realizados com os outros e as relações com que temos com o que é nós diferente. Mas que apesar de tudo todos somos iguais e ninguém deve ser menosprezado ou algo do género. Obrigada por esta oportunidade única e especial para a minha vida.» (P6);

«A ser mais empática em primeiro lugar. Ademais, que não estou sozinha neste mundo enorme. Pessoas com várias realidades vivem problemas parecidos ao meu e continuam a caminhar em direção ao futuro de sucesso e por isso elas me inspiram e acredito que eu também as inspiro.» (P7);

«Fiquei muito mais consciente dos meus objetivos, propósito, e o meu conceito de liderança transformou-se bastante.» (P8);

«Confiar mais nos outros; importância da empatia e da resiliência; o poder de inspirar e servir.» (P9);

«Aprender a acreditar em mim, a minha história de vida tem poder, sou capaz de perdoar e de trabalhar essa capacidade, tenho potencial e posso ser um líder servidor.» (P10);

«Que os outros são muito mais do que aquilo que eu vejo.» (P11).

Torna-se ainda evidente, nos testemunhos destes estudantes, o sentimento de horizontalidade e de pertença:

«(...) apesar de tudo todos somos iguais e ninguém deve ser menosprezado (...)» (P6);

«(...) não estou sozinha neste mundo enorme. Pessoas com várias realidades vivem problemas parecidos ao meu e continuam a caminhar (...)» (P7).

Os testemunhos apresentados confluem para a percepção do impacte e da importância que o Programa Ubuntu se traduziu para os estudantes do IPLeiria que nele participaram, bem como na importância da filosofia subjacente ao mesmo e metodologia aplicada que possibilitou a transformação das relações interpessoais e possivelmente contribuiu para o desenvolvimento pessoal destes estudantes e das suas competências socioemocionais.

Discussão dos resultados

Os resultados deste estudo mostram a percepção do impacte do Programa Ubuntu na vida dos estudantes que realizaram a Semana Ubuntu do IPLeiria. De uma forma global, os estudantes evidenciam uma percepção positiva no que concerne ao seu autoconhecimento, resiliência, autoconfiança, empatia e serviço, com diferenças nas respostas dadas ao questionário no início e no final da Semana Ubuntu.

Com base nestes resultados, percebe-se que após a aplicação do Programa Ubuntu, os estudantes conhecem-se melhor enquanto pessoas, percebem mais autoconfiança, expressam uma maior resiliência face às adversidades e antecipam um futuro com mais esperança, pelo que podemos ressaltar que através do Programa Ubuntu os estudantes desenvolveram percepções mais favoráveis antes e depois da Semana Ubuntu.

Não existem estudos publicados sobre o impacte deste programa em estudantes do ensino superior, sendo que foi no ano de 2023 que se iniciou o movimento Ubuntu ao nível das instituições de ensino superior em Portugal. No entanto, consideramos que este estudo poderá facultar dados que permitam, num futuro próximo, uma maior comparabilidade de resultados com outros estudos de pesquisa neste domínio.

Se compararmos os nossos dados com alguma investigação realizada com estudantes entre os 12 e os 18 anos de idade (Alarcão, 2023) verificamos que os resultados são muitíssimo similares, já que no referido estudo se verificou uma enorme satisfação dos alunos em relação à Semana Ubuntu e numa escala de 10 pontos, o resultado médio de avaliação global foi de 9,50 pontos. Por outro lado, estes mesmos estudantes perceberam a utilidade da formação para a vida social com uma média de 9,56 valores, tendo as respostas variado entre 8 e 10 valores (Alarcão, 2023). Ainda neste estudo a avaliação dos estudantes incide de forma mais relevante nos parâmetros que refletem conhecerem-se melhor, acreditarem mais nos seus talentos e qualidade, sentirem mais vontade de se colocarem ao serviço dos outros, à semelhança de alguns dos resultados obtidos com a amostra de estudantes que participaram na Semana Ubuntu do IPLeiria.

No estudo realizado por Rebola e Carvalho (2023), com recurso à técnica dos grupos focais com 13 jovens que participaram na Semana Ubuntu, analisa-se como aspetos positivos desta semana a possibilidade de conhecer os outros, o convívio e as atividades desenvolvidas que esta semana possibilita, espelhada na apreciação global, expressamente positiva, dos três grupos relativamente à implementação da Semana Ubuntu com destaque para o caráter diferenciador da metodologia Ubuntu.

Numa outra pesquisa realizada junto de 83 participantes jovens adultos que integravam o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, observou-se que os participantes se mostravam mais autoconfiantes, com maior autoconhecimento, mais resilientes e empáticos, mais tolerantes e capazes de perdoar e resolver conflitos e com mais esperança no futuro, sendo a média dos resultados obtidos nas diferentes dimensões superior após a Semana Ubuntu (Alarcão, 2023b).

Para Marques e Caires (2023), no seu trabalho «Ubuntu numa Escola de Segunda Oportunidade: contributos para a ressocialização de jovens em risco psicossocial» fica claro que o Programa Ubuntu proporciona aos estudantes uma oportunidade de identificação afetiva consigo próprios. Marques e Caires (2023) salientam a intensidade da Semana Ubuntu, bem como a partilhas reflexivas ao longo da semana possível pela interação com a nova estrutura construída, pelo que reforça o impacto transformador daqueles que a experienciam.

Considerações Finais

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos conhecer a percepção dos estudantes sobre o impacto da implementação do Programa Ubuntu no IPEiria.

As percepções de impacto do Programa Ubuntu na comunidade estudantil que integrou a amostra do nosso estudo são positivas, evidenciando-se uma percepção por parte dos estudantes participantes de melhoria do relacionamento interpessoal, percebendo-se ainda como mais assertivos, mais empáticos, mais sociáveis e mais tolerantes. Os resultados apontam ainda para uma maior atenção dos participantes a si próprios e ao outro (ética do cuidado), com maior capacidade de relação com o outro (construção de pontes), maior autoconhecimento, autocontrolo e esperança.

Os resultados obtidos a partir da análise realizada às avaliações quantitativas e de satisfação preenchidas pelos participantes das atividades são demonstrativas da percepção de impacto positivo das atividades realizadas. O incremento observado nas percepções dos estudantes através destes resultados ao nível do autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço, cinco competências chave para o desenvolvimento humano e vivência em comunidade, aliado a um aumento da vontade de servir a comunidade e aos relatos de aprendizagem e crescimento, permitem-nos estar otimistas quanto à prossecução dos objetivos propostos referentes ao desenvolvimento e promoção de práticas educativas de maior qualidade, medidas de apoio que englobem necessidades específicas e de formas de vida académica mais adequadas e inclusivas, com vista ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

A implementação dos objetivos e atividades futuros definidos e regularidade na sua execução do Programa Ubuntu é agora um passo fundamental para garantir que esta seja uma intervenção sustentável e que procure promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, tal como o sucesso académico dos estudantes do IPEiria.

Sendo este o nosso primeiro estudo e avaliação da percepção de impacto do Programa Ubuntu no IPEiria, temos como limitação o tamanho e a representatividades da nossa amostra o que não permite extrapolar estes dados para o universo dos estudantes que frequentam o IPEiria, bem como

para o universo dos estudantes do ensino superior. Por outro, o facto de serem utilizados instrumentos de auto-relato sabemos que o comportamento verbal dos participantes pode ser influenciado pela comunidade social em que estes estão inseridos. O questionário de autorrelato pode não garantir que haja correspondência exata entre o comportamento real e aquele que é descrito pelos participantes. Outra limitação é o facto do nosso estudo se tratar de um estudo quase-experimental sem grupo de controlo.

Apesar destas limitações que foram expostas anteriormente consideramos que será muito importante a continuação da realização de estudos futuros neste âmbito, avaliando não só outros grupos de estudantes do ensino superior que integrem os futuras Programas Ubuntu, como verificar se existem relações estatisticamente significativas entre algumas variáveis sociodemográficas ou académicas e o questionário de avaliação de impacto do Programa Ubuntu.

Como sugestões gostaríamos de recomendar a implementação do Programa Ubuntu noutras instituições de ensino superior, avaliando a perceção dos estudantes sobre o seu impacte, para que em conjunto se alavanque mais investigação e se possa proporcionar mais programas de integração e acolhimento aos estudantes do ensino superior que potenciem o seu bem-estar e a sua saúde nas suas diferentes vertentes.

Referências bibliográficas

- ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU (2019). *Manual do formador* (documento não publicado). IPAV — Instituto Padre Américo Vieira.
- ADAMS, J. (2023). Ubuntu Leaders. Academics in Schools Report. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 19–36.
- AINA, C., BAICI, E., CASALONE, G., & PASTORE, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.
- ALARCÃO, M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas de 3º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 36–69.

- ALARCÃO, M., & GONÇALVES, J. L. (Eds.). (2020). *Pilares do Método Ubuntu*. IPAV — Instituto Padre Américo Vieira.
- ALMEIDA, L. S., SIMÕES, M. R. & GONÇALVES, M. M. (2017). Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação. *Psicologia & Educação*, 4. ADIPSIEDUC — Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- BARROS, S., SOUSA, M., PESSANHA, M., PADRÃO, C., GOMES, S., FONSECA, E., GUIMARÃES, C., & PORTO, A. M. (2022). Transição para o ensino superior politécnico: Expectativas e dificuldades antecipadas e experienciadas por estudantes de licenciatura. *Sensos-E*, 9(2), 3–18. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4389>.
- FERREIRA, M., CARDOSO, A. P., CAMPOS, S., DUARTE, J., GUINÉ, R., & PEREIRA, A. (2022). Variáveis de contexto pessoal e académico como predictoras do abandono escolar. *Revista De Enfermagem Referência*, 6(1), 1–7. <https://doi.org/10.12707/RV21134>.
- MARQUES, E. & CAIRES, S. (2023). Ubuntu numa Escola de Segunda Oportunidade: contributos para a ressocialização de jovens em risco psicossocial. *Revista de Ciências Sociais*, 1, 105–140.
- MARQUES, R. (2019). Nota introdutória. Em Instituto Padre António Vieira (Eds.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp. 5–7). Instituto Padre António Vieira.
- MOREIRA, L., BOLSANELLO, M. & SEGER, R. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125–143. <https://bit.ly/45WzxtX>.
- REBOLA, F. & CARVALHO, L. (2023). Semanas Ubuntu: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas José Régio. *Revista de Ciências Sociais*, 1, 175–205.
- SCHEUNEMANN, A., SCHNETTLER, T., BOBE, J., FRIES, S., & GRUNSCHER, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1141–1164. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. UNESCO Office in Brasilia. <https://bit.ly/4ftrttl>.

AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS — ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR

Sara Margarida Rufino Santos Henriques

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

Maria João Sousa Santos

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

Resumo: Esta investigação surge da prática profissional em Escola Pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com a valência do Pré-Escolar, onde se observa um empenho da comunidade local em fazer parte do processo educativo das crianças. A motivação para a realização deste estudo surgiu do facto de na minha prática profissional enquanto professora do 1.º CEB, verificar que a Escola tem uma forte relação com a comunidade local. Um grupo de pais e encarregados de educação criou em 2018 uma Associação, para desenvolver atividades e atrair crianças das zonas periféricas com o fim de garantir o número mínimo de alunos para manter a escola aberta. Neste sentido, a comunidade local, participa de forma ativa com a comunidade educativa em diferentes atividades dentro e fora da escola. Esta investigação tem por objetivo perceber de que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto a desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial e perceber se estas crianças apresentam um maior envolvimento nas atividades.

Esta intervenção pedagógica foi desenvolvida com alunos dos 7 aos 9 anos de idade do 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo num Agrupamento de Escolas da Zona Litoral/Centro do país. Para a recolha de dados na investigação recorreu-se à observação

participante, foram utilizadas grelhas de observação inspiradas no modelo de «Matriz de participação das Crianças» (Crowley *et al.*, 2023, p. 19), debates em grupos de discussão — *focus group* (Godoi, 2015) e foram registados em diário de campo (Oliveira *et al.*, 2017) diferentes informações recolhidas durante o período da realização do projeto. Recorreu-se ao inquérito por questionário aplicado a alunos, professoras, funcionárias e a elementos da comunidade que participaram ativamente na intervenção pedagógica.

A intervenção pedagógica culminou na montagem de uma biblioteca comunitária dentro do Café da Aldeia onde está situada a escola dos alunos. O projeto foi desenvolvido de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. Estiveram envolvidos alunos, professoras, funcionárias da escola, pais, encarregados de educação e comunidade local. Este café é uma referência no meio, sendo o dono colaborante com a escola em diferentes atividades. Em frente ao café existe um largo, onde já é hábito as crianças apresentarem canções temáticas, fazerem desfiles e outras atividades. Quando é apresentada uma atividade à comunidade fora da escola, aquele é o espaço de referência para todos.

Esta escola desenvolve desde o ano letivo 2023/2024 um Plano de Inovação Pedagógico (para quatro anos) onde se pretende privilegiar uma metodologia de trabalho de projeto, com os alicerces em aprendizagens ativas e significativas, intensificando a relação de proximidade com as famílias e reforçando a interação com a comunidade local.

Foram desenvolvidas atividades ao longo das diferentes sessões, nomeadamente: abordagem ao tema comunidade educativa; contributos ativos para a comunidade; escolha da intervenção a realizar; contactos necessários para a concretização do projeto; recolha e catalogação dos livros doados; planeamento, organização e decoração do espaço escolhido para a montagem da biblioteca; divulgação e inauguração da biblioteca comunitária.

Neste artigo não são apresentados resultados pelo facto de o trabalho se encontrar na fase final da recolha de dados.

Palavras-chave: Desenvolvimento Psicossocial; Participação Ativa das Crianças; Trabalho de Projeto.

Introdução

Segundo Papalia & Martorell (2022), durante a terceira infância, e no desenvolvimento psicossocial da criança, é observado um padrão de mudanças nas emoções, na personalidade e nas relações sociais. Escutar as crianças e desenvolver trabalho de projeto são pontos de partida para uma gestão curricular onde as crianças desempenham um papel importante (Calado, 2023). Esta deve ser vista enquanto sujeito e agente do processo educativo e logicamente elemento ativo e participativo. A criança deve participar ativamente na escolha de atividades respeitando-se as suas necessidades e direitos de forma a se tornar um agente principal no seu processo de formação (Sarmiento *et al.*, 2007). Quando as crianças são envolvidas e participam no processo de aprendizagem, desenvolvem a autonomia, a entreaajuda e o apoio mútuo (Carvalho, 2022). Neste contexto, observar o desempenho dos alunos do 1.º CEB nas suas relações interpessoais com os colegas, pode fornecer dados sobre como essas experiências podem promover ou afetar o desenvolvimento social destas. É ainda importante referir que, durante esta fase do desenvolvimento, as crianças devem aprender habilidades que lhes permitam desenvolver a sua autoestima e autoeficácia, sendo estas habilidades valorizadas pela comunidade. Devem assumir responsabilidades de acordo com as capacidades dando-lhes motivação para progredirem. Assim, a criança sente-se capaz para realizar determinadas tarefas, dominar determinadas habilidades e pronta para progredir (Papalia & Martorell, 2022).

Atualmente, enquanto professores, verificamos que o ensino está mais exigente e desafiador. Os professores tendem cada vez mais a ir ao encontro das necessidades atuais dos alunos que chegam todos os anos. Tornam-se agentes dinâmicos numa era onde a inovação pedagógica torna-se necessária nas diferentes dimensões da vida escolar (Costa & Almeida, 2019). A escola é constantemente (re)inventada pelos professores no seu trabalho diário com os alunos. Pode (re)pensar o currículo escolar, as práticas pedagógicas, as estratégias de aprendizagem, os recursos educativos, as formas de gestão, as relações pedagógicas, a participação dos alunos, as interações com o meio, com a comunidade e o espaço da sala de aula. Um contexto de sala de aula é repleto de tradições que podem inspirar inovações de continuidade inspiradas em tradições culturais, comunitárias e nos valores da sociedade onde

reside a forma educativa. A inovação pedagógica envolve fazer diferente e ter uma alternativa (Pintassilgo & Marques, 2019) ao comumente praticado. Ainda segundo estes autores, a inovação tem características educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de práticas já implementadas em formas educativas. As estratégias de inovação pedagógica transformam-se com o passar das décadas e são baseadas nas diferentes culturas, comunidades e contextos. A inovação pedagógica pode conter várias dimensões da vida escolar. Neste contexto, pode incluir várias vertentes do currículo escolar, nas práticas pedagógicas, nas estratégias de aprendizagem, nos recursos educativos e nas formas de gestão. Também prioriza as relações pedagógicas, a participação dos alunos, as interações com o meio, com a comunidade e o espaço da sala de aula (Friedberg, 1995, como citado em Pintassilgo & Marques, 2019). Ouvir as crianças torna-se uma prática necessária para garantir o exercício dos direitos destas, dando-lhes oportunidade de serem escutadas e participarem nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016).

O Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, veio estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A Portaria 306/2021, de 17 de dezembro, definiu os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

Como já referido anteriormente, a escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação desenvolve um Plano de Inovação Pedagógico, ao Abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as competências previstas no PASEO. Ambiciona-se intensificar a relação de proximidade com as famílias e reforçar a interação com a comunidade local.

Desenvolvimento psicossocial da criança

«A divisão do ciclo de vida em períodos é uma construção social: um conceito ou prática que é uma invenção de uma determinada cultura ou

sociedade. Não há nenhum momento objetivamente definível em que uma criança se torna adulta ou um jovem se torna velho» (Papalia & Martorell, 2022, p. 4).

Pretende-se neste trabalho centrar o estudo no desenvolvimento psicossocial onde, do ponto de vista das autoras, se observa um padrão de mudanças nas emoções, na personalidade e nas relações sociais. As idades das crianças participantes nesta investigação encontram-se entre os 7 e os 9 anos. Segundo Papalia & Martorell (2022), podemos observar características importantes do desenvolvimento psicossocial na terceira infância, como o autoconceito e a autoestima.

Neste sentido, as autoras (Papalia & Martorell, 2022), seguem uma sequência de oito períodos geralmente aceites nas sociedades industriais ocidentais. Essas faixas etárias são aproximadas e arbitrárias. Organizam ainda três domínios do desenvolvimento, a saber: desenvolvimento físico; desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial (Papalia & Martorell, 2022, pp. 6–7).

«A autoestima é a parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre o seu valor geral» (Papalia & Martorell, 2022, p. 230).

Ainda segundo as autoras, a partir da 3.^a infância a autoestima torna-se mais realista. As crianças devem ser elogiadas pelos esforços ao realizarem as tarefas. Acreditam que terão mais sucesso se tentarem. Gostam de desafios e tendem a crescer com os elogios que são dados pelos seus esforços e não apenas os elogios que são dados às suas capacidades (Papalia & Martorell, 2022).

«A escola é hoje uma encruzilhada de culturas sociais, éticas e religiosas que devem ser reconhecidas como tal, na perspectiva de que a inclusão cultural é uma das bases para o exercício da cidadania» (Sarmiento *et al.*, 2009, p. 66).

As diferenças culturais ajudam a moldar o entendimento que as crianças têm de si próprias. Os relacionamentos das crianças com os colegas tornam-se importantes. Por meio das amizades e das interações com os colegas, aprendem a relacionar-se com os outros (Papalia & Martorell, 2022). A construção da identidade da criança pode ser vista como um processo de aprendizagem contínuo, onde estas são incentivadas a envolverem-se ativamente na gestão do currículo. Escutá-las e o trabalho de projeto são

pontos de partida para uma gestão curricular onde desempenham um papel importante (Calado, 2023).

A intervenção para a escolha de atividades deve ser da criança, respeitando as suas necessidades e direitos, tornando-o num agente principal no seu processo de formação (Sarmiento *et al.*, 2007). Quando são envolvidas, participando no processo de aprendizagem, desenvolvem a autonomia, entreajuda e apoio mútuo (Carvalho, 2022).

A criança como sujeito e agente do processo educativo

As crianças nem sempre participam na tomada de decisões nos contextos da sua vida. As atividades são organizadas e dirigidas por adultos (Sarmiento *et al.*, 2009).

Nesse sentido, observar o desempenho dos alunos do 1.º Ciclo nas relações interpessoais com colegas, pode fornecer dados sobre como essas experiências podem promover ou afetar o desenvolvimento social das crianças.

As crianças na terceira infância devem aprender habilidades para que sejam valorizadas pela comunidade. Devem desenvolver o seu senso de competência, elevando a sua autoestima, e assumir responsabilidades de acordo com as capacidades do seu estágio de desenvolvimento. Deve ser dado ênfase ao desenvolvimento das responsabilidades, dando-lhes motivação para progredirem. Assim, sente-se capaz para realizar determinadas tarefas, domina habilidades e sente-se capaz de progredir (Papalia & Martorell, 2022).

A legislação portuguesa publicada pela Direção Geral da Educação (DGE) relativa à educação básica, prevê que a criança desempenhe um papel ativo na construção do conhecimento que decorre também dos direitos de cidadania que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: «o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado» (DGE, 2016, p. 9).

À criança deve ser garantido o exercício destes direitos dando-lhe oportunidade de ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016), «demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem» (DGE, 2016,

p. 9). Ao educador é esperado que apoie e estimule o desenvolvimento das aprendizagens, usando o meio social em que a criança esteja inserida como meio de partida, privilegiando as interações nos contextos que a rodeiam (DGE, 2016). Progressivamente, cada criança deve exprimir opiniões, enunciar escolhas, sendo ouvidas as suas perspetivas, debatendo-as. Assim, «cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos» (DGE, 2016, p. 9).

Dos 7 aos 11 anos, no período das operações formais, a criança adquire a capacidade de criar ligações lógicas para a integração do pensamento coletivo (Arenilla *et al.*, 2013).

Participação da criança

Como já referido anteriormente, esta investigação é inspirada no documento *Ouvir — Agir — Mudar — Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa* (CoE) (Crowley *et al.*, 2023) e no artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, C. P., 2019).

No Manual de Referência do Conselho da Europa sobre a participação das Crianças de 2023, é dada grande importância aos direitos de grupos de crianças para expressarem os seus pontos de vista. Também lhes é dado peso nas decisões que as afetam, nomeadamente no planeamento de atividades em diferentes áreas da vida (Crowley *et al.*, 2023). Foi concebido para profissionais que trabalham para e com crianças, em escolas, hospitais, serviços de proteção a crianças, juízes, advogados, profissionais dos serviços de imigração, psicólogos, entre outros. O manual oferece abordagens práticas para «concretizar» a participação das crianças e os profissionais que utilizam este Manual são convidados a melhorar as suas capacidades e competências para «ouvir» as crianças, «agir» sobre as lições aprendidas e «mudar» qualquer tomada de decisão que envolva ou diga respeito a crianças (Crowley *et al.*, 2023). Pretende, assim, perceber como a participação ativa das crianças na definição das atividades, em projetos que envolvem a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, incrementando uma maior

capacidade de envolvimento, uma vez que participam e são tidas em conta as suas opiniões para as tomadas de decisão.

O artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança refere:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional. (UNICEF, 2019, p. 13).

A Convenção dos Direitos da Criança confere legitimidade ao direito de participação na decisão de assuntos relacionados com a sua vida (Sarmiento *et al.*, 2007).

Sobre a opinião da criança, o artigo 12.º da Convenção menciona ainda que «A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração» (UNICEF, 2019, p. 13). A promoção deste direito é considerada um investimento no seu bem-estar, para além de contribuir para sociedades mais justas e democráticas. Instituições como o Conselho da Europa, as Nações Unidas e a União Europeia, recomendam que estes direitos sejam encorajados desde as idades mais precoces. O contexto de educação de infância é um ambiente privilegiado para a promoção da participação, sendo esta descrita como um indicador importante da qualidade destes contextos (Correia, 2022). As crianças não têm a liberdade para tomar decisões por si próprias e a sua participação difere da participação dos adultos. O apoio dos adultos na tomada de decisões relativamente à vida das crianças é frequentemente necessário. Todavia, estas têm o direito de escolher e expressarem-se em pontos de vista, decisões ou em questões que as afetam e na comunidade em que estão inseridas (Crowley *et al.*, 2023).

A importância da participação das crianças está relacionada com o direito de estas serem ouvidas. Têm o direito a serem tidas em conta em alguns

assuntos individuais na escola e em questões ligadas à sua infância (Crowely *et al.*, 2023). Uma participação significativa na escolha de algumas decisões permite-lhes adquirir e construir competências para o pensamento crítico e respeito por si própria e pelos outros (Crowely *et al.*, 2023). Envolvê-las no processo de escolha de decisões responsabiliza-as, aumenta a confiança nas suas capacidades e motiva-as a honrar os compromissos (Crowely *et al.*, 2023).

Os contextos de educação de infância envolvem profissionais com diferentes funções, tais como educadores, assistentes e coordenadores, sendo a colaboração entre todos essencial para que exista uma visão partilhada e um alinhamento de objetivos e de estratégias favoráveis à participação das crianças. Pretende-se a existência de uma dimensão organizacional, em paralelo às propostas pelo modelo, para que ocorra mobilização e envolvimento de toda a estrutura educativa (Correia, 2022). Como a escola não pode ser uma fábrica de alunos formatados e desajustados do mundo em que vivem (Lima, 2017), esta deve ser um local onde as crianças crescem e socializam e que sejam ajudadas a criar ferramentas para se relacionarem com os seus pares.

Aprendizagem construtivista

Para Piaget, a escola que inova introduz métodos novos de aprendizagem. Deve ser uma escola ativa, que dá importância aos princípios da liberdade, da atividade e dos interesses da criança com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural (Piaget, 2022). O autor defende ainda que deve ser valorizada a autonomia do aluno e encoraja a criança a ser um participante ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Sustenta, ainda, que a compreensão é formada através das experiências e interações do indivíduo com o seu ambiente, enfatizando a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento. Em vez de receber passivamente informações, os alunos constroem o seu próprio entendimento do mundo por meio da interação com o ambiente e com a experiência (Papert, 2020). Ainda segundo este autor, o trabalho de projeto é uma abordagem educacional baseada nos princípios do construtivismo, onde os alunos são

envolvidos em investigações de longo prazo sobre tópicos de seu interesse, onde têm a oportunidade de explorar, investigar, colaborar e criar produtos significativos.

Para o construtivismo, qualquer desenvolvimento do indivíduo — biológico, psicológico e social —, são o resultado de uma (re)construção que se concentra na maneira como o mesmo constrói internamente o conhecimento. A vertente pessoal do construtivismo enfatiza a aprendizagem como um processo interno e individualizado. Nada é dado, e cada aprendiz interpreta informações e situações com base em suas experiências anteriores e conhecimento prévio, construindo assim uma compreensão única do mundo ao seu redor (Arenilla *et al.*, 2013).

A legislação e o trabalho de projeto

O Decreto-Lei 55/2018, de 6 de Julho, veio estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A Portaria 306/2021, de 17 de dezembro, procedeu à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, definindo os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

A autonomia curricular, instituída pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei 70/2021, de 3 de agosto, materializa, entre outras, a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Ao longo dos anos, as escolas têm vindo a implementar processos que alicerçam o seu desenvolvimento numa aposta crescente em respostas curriculares e pedagógicas específicas e adequadas a cada contexto (Portaria 306/2021, de 17 de dezembro). A possibilidade de gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, consagrada na Portaria 181/2019, de 11 de junho, tem vindo a ser exercida por um número crescente de escolas, que, conjugando três elementos

fundamentais — autonomia, confiança e responsabilidade —, desenham os seus planos de inovação, convocando as opções curriculares que melhor respondam às necessidades e ambições dos seus alunos, que envolve todos e, especialmente os que são mais vulneráveis, reorientando as comunidades educativas para uma rota de sucesso, com aprendizagens de qualidade, orientadas por compromissos inscritos nos seus planos e sistematicamente monitorizados (Portaria 306/2021, de 17 de dezembro).

São diversos os exemplos de planos de inovação que revelam uma apropriação significativa do currículo, estabelecendo eixos curriculares organizadores que ganham sentido especial no projeto curricular de uma escola, desenhando uma organização diversa de turmas e de grupos de alunos, sob o primado de critérios pedagógicos, envolvendo, enquanto agentes, alunos e seus pais e encarregados de educação, e desenvolvendo práticas cada vez mais sofisticadas de avaliação do impacto dos seus planos na qualidade das aprendizagens dos seus alunos (Portaria 306/2021, de 17 de dezembro). Esse processo de inovação curricular tem vindo a ser monitorizado a partir dos dados quantitativos e qualitativos reunidos por todos os intervenientes, e sistematizados pelas equipas de coordenação nacional e regionais, que, nos termos do Despacho 9726/2018, de 17 de outubro, têm a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, bem como do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro (Portaria 306/2021, de 17 de dezembro).

Neste quadro, com o propósito de melhor adequar este instrumento de autonomia e flexibilidade curricular aos resultados da sua implementação nos últimos anos, procede-se à primeira alteração à Portaria 181/2019, de 11 de junho, com vista à sua consolidação através de uma maior flexibilização na conceção de percursos formativos próprios nas ofertas educativas e formativas do ensino secundário, da simplificação do processo de tramitação das propostas de planos de inovação das escolas, da clarificação de algumas das opções de organização curricular e pedagógica, bem como da definição de regras de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos abrangidos por planos de inovação, adequando-as aos procedimentos instituídos pela Portaria 194/2021, de 17 de setembro, que define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário (Portaria 306/2021, de 17 de dezembro).

Os projetos devem reunir condições para as crianças aprenderem onde se reúnem para falar, dialogar, partilhar histórias através de relações sociais (Dahlberg *et al.*, 2021).

«É ainda importante não esquecer que, como “ninguém ensina ninguém, as pessoas é que aprendem» (João dos Santos), os alunos precisam, antes de investirem projetos escolares e serem capazes de lutar para os cumprir com serenidade e sucesso, de adquirir equilíbrio interior.» (Branco, 2010, p. 391). As crianças aprendem quando debatem ideias e projetos e entram em processos de negociação. Todos se reconhecem e ouvem-se mutuamente (Sarmiento *et al.*, 2009). A construção de um trabalho participativo por parte das crianças, prende-se com o investimento da participação destas na planificação, execução e avaliação de atividades realizadas na sala de aula (Sarmiento *et al.*, 2007). O desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado no qual as crianças adquirem valores culturais, crenças e estratégias de resolução de problemas por meio de diálogos colaborativos com os outros (McLeod, 2020).

A construção do conhecimento acontece quando o indivíduo e o objeto que pretende organizar interagem (Arenilla *et al.*, 2013). O indivíduo cria uma ordem nas experiências, estabelecendo relações nos pensamentos (Arenilla *et al.*, 2013). Segundo Marchesi (2006), para que os alunos estejam motivados e cumpram objetivos, são necessários três fatores: definição clara das metas que querem atingir; as expectativas de o conseguirem fazer e o custo que têm de suportar para lá chegar. Basta falhar um destes fatores para estar comprometida a motivação dos alunos (Marchesi, 2006).

Pergunta de partida e definição de objetivos

A pergunta de partida servirá de fio condutor ao longo de toda a investigação. Segundo Pocinho (2012), o problema de investigação é a pergunta para a qual se deseja saber a resposta. Como ponto de partida à investigação formulou-se a seguinte questão:

De que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto que vão desenvolver com a comunidade tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, apresentando estas um maior envolvimento nas atividades?

Objetivos do estudo:

- a) Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.
- b) Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico e no respeito pelos outros.
- c) Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

Metodologia

Para dar respostas à questão de partida colocada inicialmente, recorreu-se à observação participante (Correia, 2009). Foram utilizadas grelhas de observação inspiradas no modelo de «Matriz de participação das Crianças» (Crowley *et al.*, 2023, p. 19). Através dos debates em grupos de discussão — *focus group* (Godoi, 2015), pretende-se recolher informações e diferentes pontos de vista das crianças envolvidas na intervenção. Também foram registados em diário de campo (Oliveira *et al.*, 2017) diferentes informações recolhidas durante o período da realização do projeto.

O que se pretende com trabalhos de investigação é melhorar a qualidade de vida do ser humano (Pocinho, 2012) e proporcionar respostas aos problemas que são propostos (Gil, 2010) no início da investigação. Sendo que investigar é procurar (Coutinho, 2022), a presente pesquisa é um estudo exploratório, no qual se realiza uma abordagem interpretativa, e a principal preocupação será aprofundar o conhecimento de uma realidade (Gil, 2010). Para o efeito, pretende-se obter uma descrição das características de um fenómeno, utilizando técnicas como observação direta participante e questionários (Gil, 2010), e onde se pretende fornecer elementos para a compreensão de um problema (Pocinho, 2012) utilizando uma pesquisa qualitativa. Pretende-se dar informações sobre os procedimentos gerais utilizados na pesquisa, os instrumentos realizados e relatar a forma como

os dados foram recolhidos (Coutinho, 2022). Esta autora ainda refere que interpretar e melhorar as práticas a partir da observação dos sujeitos e a compreensão de situações concretas (Coutinho, 2022) é importante para melhorar o processo educativo.

A pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo. (Gil, 2010, p. 48)

O autor refere ainda que «A pesquisa participante, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas» (Gil, 2010, p. 54). Com a observação participante pretende-se compreender os indivíduos de forma dinâmica e envolvente, onde o investigador é simultaneamente um instrumento na recolha de dados e na sua interpretação (Correia, 2009). Possibilita obter uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas (Mónico *et al.*, 2017). Nos debates em grupos de discussão, pretende-se ter uma compreensão mais profunda sobre as opiniões dos intervenientes, onde aconteça troca de ideias e construção de identidade (Godoi, 2015). Pretende-se recorrer a inquéritos por entrevista e por questionário, onde se pretende retirar conclusões representativas da amostra como um todo (Bell, 2004). O inquérito por questionário pretende ser representativo de uma população, e, através dele, procura-se obter informações relativas aos indivíduos da população em questão (Pocinho, 2012).

A estratégia de recolha de dados passou pela observação participante, escuta dos interesses e das capacidades do grupo de crianças, motivando-as a tomar decisões e ações para a concretização do projeto. Foram realizadas diversas assembleias de turma e recorreu-se a um diário de campo para registar as atividades e reflexões ao longo de toda a intervenção. Assim, os instrumentos de recolha de dados são observação participante, o inquérito por questionário e o Focus-grupo.

A intervenção centrou-se na metodologia de trabalho de projeto e inspirada no Manual de Referência do Conselho da Europa sobre a participação

das *Crianças — Ouvir — Agir — Mudar*, publicado pelo Conselho da Europa (CoE) (Crowley *et al.*, 2023) e no artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, C. P., 2019) e no qual aparece de forma explícita a ideia de «compreender o que se entende pela expressão “participação das crianças” e pelo importante papel que podem desempenhar para que os pontos de vista das crianças sejam tidos em conta nas decisões» (CE, 2023, p. 15).

Com este estudo pretende-se observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e no seu envolvimento nas tarefas, e de que forma esse envolvimento influencia o seu sentido de responsabilidade. Será importante verificar como a participação ativa das crianças promove as capacidades para o envolvimento cívico e o respeito pelos outros, influenciando o seu desenvolvimento psicossocial. Procura-se perceber como a participação ativa das crianças se estende para além da sala de aula, impactando a comunidade educativa. Pretende-se, ainda, perceber se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, motivando-as e envolvendo-as de formas significativa.

A amostra de conveniência é um método de seleção de participantes que envolve a escolha dos sujeitos de forma conveniente e acessível para o pesquisador, muitas vezes com base em critérios práticos, como disponibilidade ou acessibilidade. Ao optar por uma amostra de conveniência, os pesquisadores selecionam participantes com base na facilidade de acesso, proximidade geográfica, disponibilidade ou qualquer outro critério que torne conveniente a inclusão na pesquisa (Bryman, 2016).

Neste método de investigação, observação participante, pretende-se captar comportamentos quando estes acontecem. O investigador observa de forma estruturada e regista essas informações em documentos previamente construídos (Pocinho, 2012), o que permite que os participantes sejam observados sem depender de uma resposta a uma questão (Coutinho, 2022).

Pretende-se que o inquérito por questionário dê respostas, de uma perspetiva sociológica de um conjunto de inquiridos, relativamente a uma série de questões colocadas pelo investigador (Pocinho, 2012). As questões foram colocadas nos inquéritos pelo investigador através de um formulário em papel apresentado aos participantes. O tipo de questionário utilizado contém questões de respostas fechada e aberta e os resultados serão apresentados

através de gráficos e quadros descritivos. Às questões fechadas será realizado um tratamento quantitativo e às abertas uma análise de conteúdo, realizando, assim, uma análise qualitativa dos dados recolhidos. Foram aplicados inquéritos às crianças participantes na intervenção pedagógica, às professoras da escola de 1.º CEB onde decorreu o projeto e a pessoas da comunidade educativa que estiveram de alguma forma envolvidas na intervenção pedagógica.

No *Focus group* pretende-se explorar percepções, experiências ou significados de um grupo de alunos que participaram em experiências comuns (Coutinho, 2022). «Da parte do investigador importa assegurar que tudo o que acontece é discutido e deve ser registados detalhadamente» (Coutinho, 2022, p. 143). Para a autora, esta estratégia de recolha de dados combina a entrevista e a observação direta onde são colocadas aos entrevistados uma série de perguntas pré-definidas e são registadas as interações entre os participantes:

O número ideal de participantes varia entre 5 e 10;

A composição do grupo deve ser homogénea.

Os procedimentos implicam a realização da entrevista ao grupo por um moderador que pode ser acompanhado por um assistente;

As sessões não devem exceder as 2 horas;

As sessões devem ser focalizadas num tópico de interesse para o grupo.- (Coutinho, 2022, p. 143)

O diário de campo é um instrumento de estudo construído durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem dos alunos para ser utilizado para acompanhar o desenvolvimento de projetos (Oliveira *et al.*, 2017). Neste sentido, o diário de campo foi baseado na observação direta dos alunos da turma na realização das sessões de trabalho durante a realização do projeto. Foram registadas, de forma sistemática e organizada, as atividades, observações, reflexões e resultados obtidos ao longo de todo o projeto. Serve como uma fonte de evidências, pois mostra o caminho percorrido pelos alunos, as dificuldades enfrentadas, as decisões tomadas e as justificações para cada escolha. A estrutura do diário de bordo contém: a data, a hora, o local e o número de participantes na sessão de trabalho.

Procura-se, também, incluir reflexões, impressões, interpretações, dúvidas, dificuldades, sugestões e os domínios trabalhados das diferentes áreas do currículo.

A amostra utilizada foi de conveniência, sendo um método de seleção de participantes que envolve a escolha dos sujeitos de forma conveniente e acessível para o pesquisador, muitas vezes com base em critérios práticos, onde a seleção dos participantes é baseada na facilidade de acesso e disponibilidade (Coutinho, 2022). Ao optar por uma amostra de conveniência, os pesquisadores selecionam participantes com base na facilidade de acesso, proximidade geográfica, disponibilidade ou qualquer critério que torne conveniente a inclusão na pesquisa (Bryman, 2016).

Os participantes da amostra são dez alunos do 2.º e 3.º anos de escolaridade que fazem parte de uma Escola Básica do 1.º Ciclo, com idades entre os 7 e os 11 anos.

Tabela 1 — Caracterização da amostra de conveniência

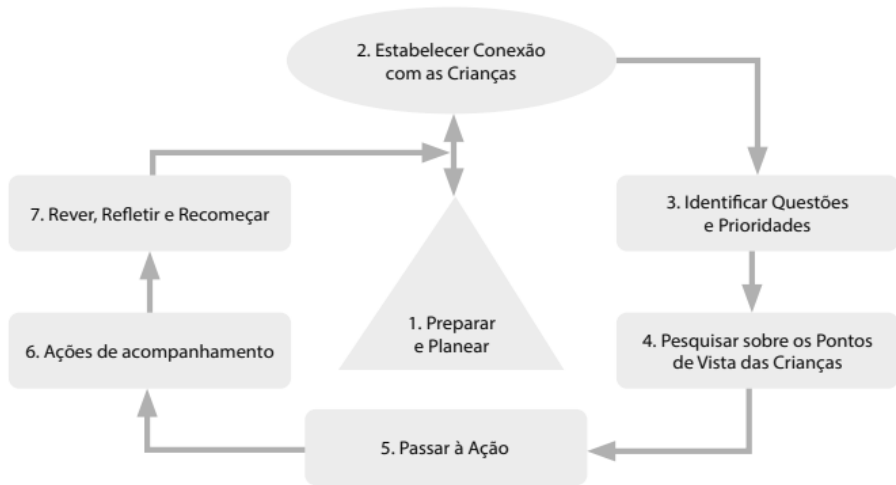
Sexo	50% feminino	50% masculino	
Idades	20% tem 7 anos	60% tem 8 anos	20% tem 9 anos
Ano de escolaridade	70% são do 2.º ano	30% são do 3.º ano	

Foram inquiridas por questionário 22 pessoas da comunidade escolar, quatro professoras da escola onde decorreu a investigação e os dez alunos que participaram na intervenção pedagógica.

Procedimentos

Para desenvolver a intervenção com os alunos, foram aplicadas as sete fases descritas em Crowely *et al.* (2023) e que podemos ver na Figura 1. Para o efeito, referem os autores que «A participação das crianças envolve ciclos repetidos de: planeamento e preparação, estabelecimento de conexão com as crianças; identificação de objetivos e prioridades; investigação de ideias; passagem à ação; acompanhamento da ação; revisão e partilha de resultados» (Crowely *et al.*, 2023, p. 18).

Figura 1 — Fases da participação das crianças em projetos
(Crowely, *et al.* 2023, p. 18)



Para o tratamento dos dados iremos utilizar a triangulação de dados, conforme descrito por Coutinho (2022), que envolve a utilização de múltiplas fontes de dados, teorias, métodos ou investigadores para examinar um problema. Ao combinar diferentes abordagens, a triangulação de dados busca oferecer uma visão mais completa e confiável, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa. Iremos, assim, analisar os dados recolhidos nos inquéritos por questionário e os dados da observação direta registados no diário de campo.

Referências bibliográficas

- ARENILLA ARAÚJO, S. C., & FERNANDES, N. (2016). A criança como sujeito de direitos no contexto da União Europeia: nuances e diálogos necessários entre os direitos de participação e os direitos de proteção. In Amélia Bastos e Fátima Veiga (orgs.). *A Análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança* (pp. 109–130). Edições Húmus.
- ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M., & ROUSSEL, M. (2013). *Dicionário de Pedagogia, Coleção Atlas e Dicionários*. Instituto Piaget.

- BARBOSA, P. (2015). *O Construtivismo e Jean Piaget*. Educação Pública.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a edição). Gradiva.
- Branco, M. (2010). *João dos Santos: Saúde mental e educação*. Coisas de Ler.
- BRYMAN, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- CABRAL, I., & ALVES, J. (Orgs.) (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Da Teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 154 – 176.
- CALADO, B. F. (2023). *Promover a participação ativa das crianças na gestão curricular — um percurso de construção de uma identidade profissional* (Tese de mestrado, Universidade de Évora).
- CARVALHO, L. P. (2022). *A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação).
- CORREIA, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem. Journal of Nursing*, 13(2), 30–36.
- CROWELY, A., LARKINS, C., & PINTO, L. (2023). *Ouvir — Agir — Mudar — Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças*. Conselho da Europa (CoE). <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11410-ouvir-agir-mudar-manual-do-conselho-da-europa-sobre-a-participacao-das-criancas.html>.
- CARVALHO, L. P. (2022). *A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação).
- COSTA, E., & ALMEIDA, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Direção Geral da Educação.
- CRESWELL, J. W., & MILLER, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice*, 39(3), 124–130.
- COUTINHO, C. P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.
- DAMÁSIO, A. (2020). *Sentir & saber: A caminho da consciência*. Temas e Debates/ Círculo de Leitores.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (2021). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso Editora.
- Decreto-Lei n.º 147/1999 do Ministério da Educação*. (1999). Diário da República: 1.^a Série, n.º 204. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/147-1999-705719>.

- Decreto-Lei 31/2003 de 22 de agosto do Ministério da Educação.* Diário da República, n.º 193 — 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2003-656109>.
- Decreto-Lei 142/2015 de 8 de setembro do Ministério da Educação.* Diário da República, n.º 175 — 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/142-2015-70215246>.
- Decreto-Lei 23/2017 de 23 de maio do Ministério da Educação.* Diário da República, n.º 99 — 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2017-107061811>.
- Decreto-Lei 26/2018 de 5 de julho do Ministério da Educação.* Diário da República, n.º 128 — 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/26-2018-115643971>.
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação.* Diário da República, n.º 129 — 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- DICIONÁRIOS PORTO EDITORA. (2003–2021). *Infopédia*. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/>.
- FERNANDES, A., (2020). *A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho).
- GIL, A., (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). Atlas.
- GODOI, C., (2015). Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 55, 632–644.
- MATOS, A., (2003). *Mais amor, menos doença*. Climepsi.
- LIMA, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Editorial Presença.
- MARCHESI, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Artmed.
- MACHAESY, C. (2022). *O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo*. Iguana.
- MARTINS, G., GOMES, C., BROCARDO, J., PEDROSO, J., CAMILO, J., SILVA, L., & RODRIGUES, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- MÓNICO, L., ALFERES, V., PARREIRA, P., & CASTRO, P. A. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. *CIAIQ 2017*, 3, 724–733.

- OLIVEIRA, A., GEREVINI, A., & STROHSCHOEN, A. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22).
- OLIVEIRA, L. (2019). *Escrita científica: da folha em branco ao texto final*. Lidel.
- PAPALIA, D., & MARTORELL, G. (2022). *Desenvolvimento Humano* (14.^a ed.). Art-med.
- PIAGET, J. (2022). *Pedagogia* (2.^a ed.). Horizontes Pedagógicos/Edições Piaget.
- PINTASSILGO, J., & ALVES, L. (Coords.) (2019). *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e Experiências de Referência em Portugal no Século XX*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- POCINHO, M. (2012). *Metodologias de Investigação e Comunicação do Conhecimento. Projetos de Edição*. Lidel.
- PAPERT, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.
- RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 112/2020 DE 18 DE DEZEMBRO. *Diário da República*, n.º 245 — 1.^a série. Ministério da Educação.
- ROCHA, S. L. F. (2018). *A Documentação Pedagógica e a Participação das Crianças no Seu Processo de Construção de Aprendizagens* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho (Portugal)).
- ROLDÃO, M. D. C., PERALTA, H., & MARTINS, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Direção-Geral da Educação.
- SARMENTO, M., ABRUNHOSA, A., & SOARES, N. (2007). *Participação infantil e organização escolar* (pp. 51–90). Junqueira&Marin Editores.
- SARMENTO, T., FERREIRA, F., SILVA, P., & MADEIRA, R. (2009) *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- SINTRA, A., (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de doutoramento).
- UNICEF(2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

EM TORNO DO IMAGINÁRIO «DO LAPEDO A SANTA EUFÉMIA» — EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS COM A COMUNIDADE

Sofia Teixeira

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal.

Sandrina Milhano

Politécnico de Leiria, Ci&DEI, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal.

Clara Leão

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal.

Resumo: Este texto incide sobre os processos cíclicos de ação e investigação desenvolvidos no âmbito do projeto de intervenção e animação artísticas intitulado «Do Lapedo a Santa Eufémia». Caracteriza-se o projeto desenvolvido com as crianças de um Jardim de Infância de Santa Eufémia, em Leiria, com a finalidade de reforçar o entrosamento entre os membros da comunidade e o reconhecimento do próprio património local. Reflete-se sobre os contributos das experiências criativas desenvolvidas a partir da imaginação e recriação de circunstâncias e momentos da vida do «Menino do Lapedo», nomeadamente nas aprendizagens identificadas junto das crianças, na valorização do património local pelas crianças e famílias e na aproximação e fortalecimento de laços entre a comunidade. As atividades refletiram temáticas tais como: Como vivia o Menino do Lapedo e como é que nós vivemos? Como é que ele brincava? Como brincam as crianças de hoje? A família na pré-história e as famílias do «hoje» como são? E quais são as diferenças nas roupas? Como se faz e se fazia música? Destacam-se, ainda, evidências das práticas artísticas

dinamizadas emergentes da aplicação do referencial da metodologia de trabalho por projeto em colaboração com as crianças e equipa do jardim de infância local.

Palavras-chave: Artes; Comunidade; Cultura; Jardim de Infância; Património Local.

Introdução

O presente texto incide sobre a caracterização de um projeto de intervenção e animação artísticas concretizado com crianças do jardim de infância de uma comunidade do concelho de Leiria, a partir da imaginação e recriação de circunstâncias e momentos da vida do «Menino do Lapedo». O projeto concretizou-se no âmbito do curso de mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, que visa proporcionar conhecimentos e competências a nível teórico, prático e metodológico nas áreas-chave da valorização da compreensão das potencialidades interventivas das artes na educação/formação.

O projeto intitulado «Do Lapedo a Santa Eufémia» (Teixeira *et al.*, 2024) teve como base os referenciais da intervenção e animação artísticas, numa ótica de promoção do envolvimento e participação das crianças e famílias na atribuição de um maior significado às experiências de experimentação e criação artísticas em torno do património local. Ao longo do texto, explicitam-se os processos cíclicos de ação e investigação desenvolvidos, ancorados no paradigma socio-crítico (Coutinho *et al.*, 2009) e à luz da investigação-ação participativa (Lima, 2003).

Estes processos, nomeadamente de desenvolvimento e execução, seguiram uma linha cronológica que, através da imaginação e recriação de circunstâncias e momentos da vida do Menino do Lapedo, partiu da pré-história e caminhou até ao momento presente na freguesia de Santa Eufémia. As atividades desenvolvidas recorreram a diferentes linguagens artísticas, tais como, artes plásticas («pinturas rupestres»), expressão dramática («construir e viver na gruta»), corporal e musical («cantar e dançar como o Menino do Lapedo»), utilizando, sempre, como inspiração, a história do Menino do Lapedo.

Assim, ao longo deste texto, reflete-se sobre os contributos das experiências criativas desenvolvidas, nomeadamente nas aprendizagens identificadas junto das crianças, na valorização do património local pelas crianças e famílias e na aproximação e fortalecimento de laços entre a comunidade. Destacam-se, ainda, evidências das práticas artísticas dinamizadas emergentes da aplicação do referencial da metodologia de trabalho por projeto (Araújo, 2021), em colaboração com as crianças e equipa do jardim de infância local.

Enquadramento teórico

O papel da animação e intervenção artística nas comunidades é multifacetado e tem emergido como ferramenta relevante em várias dimensões da vida das pessoas e suas comunidades. A investigação sobre o contributo das práticas artísticas, em diferentes momentos e dimensões da vida, tem sido crescente e, quer no plano nacional, quer internacional, tem sublinhado a importância de impulsionar o estabelecimento de políticas públicas e projetos de promoção da participação, de reforço da oferta, acesso e envolvimento dos cidadãos em práticas nos vários domínios das artes.

Em Portugal, são vários os exemplos e as iniciativas de incentivo à promoção do impacto das artes e da educação em prol da cidadania cultural e da democracia. Sublinha-se a necessidade de consciencialização dos jovens e das populações, incentivando a partilha de ideias e saberes sobre o impacto artístico, cultural e educativo na vida de cada um, ao longo da vida. Um dos exemplos nacionais de concretização deste estímulo à promoção de uma participação artística refere-se ao Plano Nacional das Artes (PNA), instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, para o horizonte temporal 2019–24 (Resolução de Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro). A conceção deste Plano considerou «a necessidade de organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida». Desenvolvido em articulação por duas áreas governativas, tem como objetivo tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens (DGE, 2019). Considera-se

que a arte é «uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica» (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 11).

Nesta perspectiva, considera-se que «a legislação, as iniciativas e os planos instituídos assumem o potencial transformador da educação, da cultura e das artes no ser humano e nas sociedades» (Milhano *et al.*, 2022, p. 82). Partilha-se de uma visão sobre a relação entre as artes e a educação que é de complementaridade e completude, pois «educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial» (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 11). Neste sentido, importa estimular o estabelecimento e o reforço de sinergias entre os setores da educação, das artes e da cultura, incentivando o compromisso cultural das comunidades e organizações, através do desenvolvimento de redes de colaboração e parcerias, através da comunidade educativa.

Nestes âmbitos de ação e intervenção, a educação artística assume-se como contexto privilegiado de confluência do direito à educação e do direito ao contributo transversal do setor artístico e cultural (Milhano *et al.*, 2022). Para além do desenvolvimento de competências artísticas, específicas de cada domínio, considera-se que a educação artística contribui para o desenvolvimento de competências como a

criatividade, colaboração e resolução criativa de problemas, sendo que os sujeitos em interação com a educação artística desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, além de cultivarem a inovação e as habilidades de pensamento crítico. (UNESCO, 2020, p. 2)

Nesta ótica, assume particular relevo a dimensão das práticas artísticas na intervenção social, focadas nas técnicas de animação e intervenção social. Figueiredo *et al.* (2020) destacam duas tendências associadas a esta dimensão de intervenção: uma primeira associada a práticas artísticas de natureza inclusiva e, uma segunda, à sua aprendizagem prática, evidenciando «o seu valor como cultura, forma de expressão humana e identidade social» (p. 30).

Essas práticas artísticas, desenvolvidas em comunidade, emergem do coletivo, das histórias das pessoas, do princípio identitário e da cultura local.

Colocam em evidência a construção de sentidos e significados construídos e reconstruídos a partir de escolhas, referências, que ganham um cunho especial, tais como a familiaridade, a alimentação, o vestuário, o clima ambiental, as memórias passadas. Como explica Matarasso (2019), as pessoas expressam a sua cultura através de tudo o que fazem, em geral sem se questionarem e refletirem sobre a questão. Neste sentido, o autor remete para a necessidade da autoconsciência e da intencionalidade na arte, em particular, nos processos de criação. Na sua perspectiva, a criação artística requer concentração, capacidades e experiência, bem como outras capacidades que considera menos controláveis, tais como a imaginação, coragem, sensibilidade e integridade.

As diferentes realidades mostram que nem sempre se encontram disponíveis oportunidades de participação e envolvimento ativo em práticas artísticas nas diferentes comunidades, desde cedo, e ao longo da vida, para todos (Milhano *et al.*, 2022). Por outro lado, a forma como atribuímos significados às experiências artísticas que vivenciamos pode contribuir para a existência de continuidades ou descontinuidades nos modos como nos relacionamos, participamos e nos envolvemos verdadeiramente com estas práticas (Milhano, 2022). Foi a partir destas conceções e do equacionar o desenvolvimento de práticas artísticas inspiradas nos achados encontrados num abrigo natural existente na margem esquerda do Vale do Lapedo, denominado Abrigo do Lagar Velho, classificado como Monumento Nacional e «tesouro nacional» (Decreto n.º 14/2021), que se iniciou o processo de desenvolvimento de uma intervenção com a comunidade local, abrangendo estas duas tendências. A partir da ideia inicial, inspirada no património de um lugar definido, perspectivaram-se horizontes de intervenção de âmbito educativo, social e cultural estruturadas por práticas artísticas em vários domínios. Como referem Magueta *et al.* (2022), a animação e intervenção artísticas fazem uso de dinâmicas criativas próprias das artes que facilitam, quer o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, quer a literacia artística e o conhecimento da herança cultural. Nesta perspectiva dual, estas dinâmicas contribuem, assim, para o desenvolvimento de uma consciência de coletivo e para reforçar o sentido de comunidade, estimulando formas de interação e de comunicação para «envolver as pessoas em situações de participação ativa, onde cada um pode ser autor e espetador» (Magueta *et al.*, 2022, p. 132).

Assim, procurou-se desafiar os pressupostos sobre o que é a arte e compreender a forma de envolvimento das crianças, familiares e comunidade local, potenciando o que Matarasso (2009, p. 35) entende por «arte participativa». Além disso, Matarasso procurou que a arte participativa permitisse potenciar práticas artísticas passíveis de conectar profissionais das artes e da animação com os participantes no projeto em atividades de cocriação. Procurou-se, ainda, potenciar essa consciência, interiorização e entendimento sobre as práticas culturais da comunidade local, promovendo modos de saber, fazer e sentir em torno de práticas artísticas coconstruídas e vivenciadas na comunidade. Estas vivências podem assumir contributos nos processos de bem-estar pessoal e comunitário (Matarasso, 2019), incluindo na construção identitária, nos valores pessoais e coletivos. Como Matarasso refere, potenciando o desenvolvimento conjunto de práticas criativas que podem ser fascinantes aos «olhos» de alguém por um motivo em particular, o indivíduo tem a capacidade de desafiar pressupostos sobre o que é a arte, questionar porque a fazemos, como nos afeta e outras noções críticas que damos como garantidas (Matarasso, 2019).

Metodologia

À luz da investigação-ação participativa (Lima, 2003) e, tendo como base o paradigma socio-crítico (Coutinho *et al.*, 2009), caracterizam-se os processos cíclicos de ação e investigação desenvolvidos com as crianças e comunidade local ao longo do projeto «Do Lapedo a Santa Eufémia». Reflete-se sobre os contributos das experiências criativas desenvolvidas com as crianças e suas famílias, nas suas aprendizagens, na valorização do património local e na aproximação e fortalecimento de laços entre a comunidade. Destacam-se, ainda, evidências das práticas artísticas dinamizadas no âmbito dos ciclos de ação reflexiva emergentes da aplicação do referencial da metodologia de trabalho por projeto (Araújo, 2021), numa ótica de promoção do envolvimento das crianças e de atribuição de um maior significado às experiências de experimentação e criação artísticas a partir da imaginação e recriação de circunstâncias e momentos da vida do «Menino do Lapedo».

Utilizou-se a observação participante, registos audiovisuais, um questionário e registo de conversas intencionais num diário de bordo. O desenvolvimento do projeto foi registado, ainda, através de fotografias, vídeos e gravações. Destaca-se a construção de um portefólio individual por cada criança, documentando o seu processo educativo. Este instrumento constitui-se como uma ferramenta que permite valorizar a voz e a agência das crianças (Oliveira *et al.*, 2021, 2022), registando a sua participação e envolvimento, facilitando a comunicação e a partilha das suas experiências de aprendizagem.

O projeto de intervenção e animação artísticas

O projeto desenvolveu-se ao longo da primeira metade do ano de 2022, na freguesia de Santa Eufémia, num tempo de regresso ao quotidiano académico, após a pandemia. Ou seja, quer o contexto de ensino superior, quer os contextos onde se desenvolveu o projeto tiveram de se adequar, designadamente tendo em conta a natureza performativa, colaborativa expressiva, interativa, sensorial e espacial dos processos criativos. Como referem Magueta, Sousa e Milhano (2021, p. 13), foi necessário reconfigurar metodologias, «saindo de um modelo que apenas se apoiava nas interações presenciais para um modelo de interação pedagógica mais flexível», incorporando, progressivamente, antigas e renovadas formas de proporcionar diferentes experiências de aprendizagem em diferentes espaços educativos, sociais, artísticos e culturais.

Através da aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto, o projeto estruturou-se em quatro fases que se entrecruzaram e alimentaram de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos *et al.*, 2011).

Esta primeira fase incidiu sobre o diagnóstico e a definição coletiva da problemática. Procurou-se, ainda, conhecer os principais interesses e potencialidades do grupo (Vasconcelos, *et al.*, 2012). Esta fase constituiu o ponto de partida e foi inspirada na descoberta das ossadas de uma criança do Paleolítico Superior da Península Ibérica e artefactos arqueológicos associados. Os achados encontrados num abrigo natural existente na margem

esquerda do Vale do Lapedo, denominado Abrigo do Lagar Velho, classificado como Monumento Nacional, estão, desde 2021, classificados como bens de interesse nacional, com a designação de «tesouro nacional» (Decreto n.º 14/2021). Para melhor compreensão desta descoberta arqueológica que faz parte do património cultural local, utilizaram-se desenhos, pinturas e realizaram-se atividades livres de expressão artística e outras dinâmicas de modo a aferir interesses e necessidades, para além das discussões em roda e conversas informais. Observou-se que algumas crianças tinham conhecimento do que era a história do Menino do Lapedo (pois já tinham recebido o livro). No entanto, as crianças mais novas desconheciam por completo esta história. Em conjunto, compreendeu-se que este seria um mote ou indutor muito interessante para o despoletar do projeto, dado que envolvia uma certa identificação das crianças com a história do «Menino».

Como refere Fochi, (2021, p. 112), «a curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça». Assim, a fase de planificação e desenvolvimento das tarefas desenvolveu-se com as crianças a partir das suas perguntas e curiosidades, entre as quais: Como vivia o Menino do Lapedo? Como brincava? Como se vestia? Incluiu o desenvolvimento e a planificação a partir das ideias discutidas e da documentação pedagógica reunida através dos registos realizados anteriormente. Nesta fase, partilhou-se a ideia de que a planificação não é linear de modo a tornar possível formular hipóteses «amplas “do que pode ser” e inferi[r] os objectivos atingidos à medida que os projectos se desenrolam» (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15). Assim, ao longo do projeto, esta fase e as seguintes, nomeadamente de desenvolvimento e execução, foram-se retroalimentando, de forma cíclica. À medida que se definia o seguimento do projeto, foram sendo colocadas em prática as ideias pensadas em conjunto, numa lógica cíclica de acontecimentos, dado que existia um fio condutor visto que uma atividade era quase sempre consequência de outra.

A fase de execução permitiu discutir as informações iniciais e as recolhidas e explorar as potencialidades de diferentes linguagens artísticas na representação das ideias das crianças em atividades que intitularam de «pinturas rupestres», «construir e viver na gruta» ou, «cantar e dançar como o Menino do Lapedo».

A partir do uso da expressão dramática e de diversos materiais, foi recriado o habitat do Menino do Lapedo e foram realizados jogos dramáticos

em torno dos imaginários e dos resultados das pesquisas coletivas sobre o seu modo de vida. Remetendo à pré-história, foram experimentadas técnicas de pintura para a criação de pinturas rupestres, quer de forma individual, quer coletiva. As crianças utilizaram as mãos ou pincéis construídos com elementos da natureza, tal como proposto por elas. Das várias dinâmicas propostas e realizadas, através do movimento e da expressão corporal, imaginaram e recriaram como seriam a música e a dança nas brincadeiras das crianças na era pré-histórica. Destaca-se, ainda, a ideia concretizada de construção coletiva do seu «Menino do Lapedo», reutilizando materiais.

Considerando que o projeto pretendia aproximar a comunidade através de um património cultural rico, as famílias das crianças foram-se envolvendo ao longo do mesmo de forma indireta, aceitando as propostas criativas lançadas para desenvolver em casa, participando com as crianças nas propostas de espetáculos existentes em torno desta história no Museu de Leiria e fruindo de uma exposição patente no Centro Ambiental do Lagar Velho. A visita de um avô ao jardim de infância constituiu também, uma oportunidade para apresentar às crianças a sua brincadeira de infância preferida, tornando-se um momento de partilha de afetos muito enriquecedor e de fortalecimento comunitário.

Por fim, importa destacar a participação ativa dos idosos do Lar Quinta Eira da Torre em várias atividades, tais como, a criação da roupa do menino do Lapedo, a celebração do Dia Mundial da Dança em que tiveram oportunidade de imaginar e recriar movimentos expressivos associados pelas crianças.

Na quarta e última fase do projeto, as crianças tiveram oportunidade de partilhar e socializar as aprendizagens realizadas. Incluiu a divulgação e a avaliação do projeto desenvolvido, envolvendo as crianças, os idosos, as famílias e a comunidade. No âmbito das dinâmicas de socialização — baseando-se «numa experiência culminante [onde] ocorre uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto» (Edwards *et al.* 1999 referenciado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), organizou-se uma exposição no auditório cedido pela Junta de Freguesia de Santa Eufémia. As crianças envolveram-se em parte na organização da exposição, acompanhando as idas ao auditório para exporem os seus portefólios, os trabalhos finais e as evidências

de avaliação realizados no âmbito do projeto, com destaque para «A atividade favorita». As crianças acompanharam e colaboraram no processo de transformação da exposição, deram sugestões e souberam reconhecer as atividades que fizeram pelos resultados dos trabalhos que observaram já expostos. A exposição incorporou, também, os contributos relativos à participação do Lar Quinta Eira da Torre, nomeadamente através de um cartaz com os registos fotográficos dos momentos vividos nos encontros entre os idosos e as crianças. Os registos, a documentação pedagógica e os trabalhos desenvolvidos pelos participantes foram organizados seguindo a ordem cronológica do desenvolvimento das várias atividades, evidenciando o seu caráter de complementaridade e interligação. Antes do término oficial do projeto, marcado pela inauguração da exposição aberta à comunidade realizada no dia 16 de junho, foi, ainda, concretizada a sugestão das famílias através da realização de uma visita conjunta ao Vale do Lapedo.

Em síntese, através da observação participante, dos registos audiovisuais, do questionário e das conversas intencionais, foi possível dar resposta às finalidades de investigação em torno do projeto de intervenção e animação artísticas, sustentando os resultados através da análise documental e de conteúdo. A utilização do diário de bordo, fotografias, vídeos e gravações e os portefólios de cada criança possibilitou a recolha de evidências das experiências criativas construídas com a comunidade e tecer considerações ilustradas pelas afirmações espontâneas, e muito importantes, das crianças, registadas no diário de bordo e partilhadas na exposição final.

A análise dos resultados dos processos desenvolvidos ao longo das várias fases do projeto permite sugerir que o modo como todos os envolvidos se interessaram e se envolveram nas experiências criativas, muito especialmente as crianças participantes que se constituíram como o verdadeiro fio condutor de toda a atividade desenvolvida, contribuiu para promover e valorizar uma história da própria freguesia como património cultural local. Valorizando a importância desse património, os resultados mostram a forma como as famílias se interessaram cada vez mais pelo que as crianças pesquisavam, exploravam, experimentavam e aprendiam, motivando e impulsionando, progressivamente, o seu próprio envolvimento no projeto.

Constatou-se, nos vídeos e nas fotografias, as expressões interessadas das crianças, a forma como partilharam as suas aprendizagens com as famílias,

como se entusiasmaram nos encontros com os idosos, e o registo dos processos e produtos realizados ao longo do projeto com os vários intervenientes, incluindo as educadoras e auxiliares.

Destacam-se as experiências partilhadas entre as famílias e as crianças nas oficinas promovidas pelo Museu de Leiria e a emergência de novas propostas, tais como a visita ao Vale do Lapedo. As experiências criativas desenvolvidas pelas crianças possibilitaram que alguns idosos ficassem a conhecer um pouco mais sobre a freguesia onde agora vivem, e fomentaram a partilha de recordações acerca de diferentes dimensões relativas ao seu património cultural. O encontro entre estas duas gerações deixou todos os envolvidos muito felizes e aguçou a vontade de repetição deste tipo de interações.

Considerações finais

Considera-se que o envolvimento e a participação ativa das crianças nas experiências artísticas proporcionadas ao longo do projeto contribuíram para uma maior descoberta de si próprias e para a aquisição de conhecimentos a partir das suas realidades locais. Tal como referem Oliveira *et al.* (2022), a Metodologia de Trabalho por Projeto permitiu um desabrochar da mente da criança, sobretudo, daquela para quem a experiência pré-escolar pode constituir um fator de diminuição das desigualdades socioeducativas (Vasconcelos *et al.*, 2012). A flexibilidade inerente à metodologia de trabalho de projeto permitiu, assim, fazer face aos desafios iniciais do mesmo relacionados com a necessidade de aprofundamento do conhecimento das características dos participantes e do meio. Foi, ainda, possível ir ao encontro dos objetivos da investigação-ação participativa, centrando as experiências do projeto na identidade, cultura e necessidades concretas dos indivíduos (Coutinho *et al.*, 2009). Assim, a aplicação da metodologia de trabalho de projeto promoveu o sentido de construção da própria aprendizagem da criança, a partir da orientação das seguintes quatro etapas: a definição do problema, a planificação e o desenvolvimento, a execução e, por fim, a divulgação e avaliação.

Entende-se que, apesar de concretizado em tempo de pós-pandemia, o projeto contribuiu para promover, fomentar e potenciar a participação

ativa das crianças, famílias e comunidade local em torno da valorização do património local, contribuindo para a aproximação e fortalecimento de laços entre a comunidade, numa aproximação à conceptualização de «arte participativa» de Matarasso (2019).

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

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & Sandrina Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância — Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 111–120). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- COMISSÃO EXECUTIVA DO PLANO NACIONAL DAS ARTES (2019). *Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, um manifesto 2019–2024*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf.
- COUTINHO, C. P., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J. R. C., & VIEIRA, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2019). *Estratégia do Plano Nacional das Artes*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf.
- FIGUEIREDO, C. C., VASCONCELOS, A. A., & FELÍCIO, P. M. (2020). Formação académica e projetos de práticas artísticas — Uma ponte entre o ensino superior

- e os contextos de intervenção pessoal e/ou profissional dos formandos. In C. Cruz, H. Cruz, I. Bezelga, M. Falcão, & R. Aguiar (Org.), *A busca do comum — Práticas artísticas para outros futuros possíveis* (pp. 29–36). i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- FUCHI, P. (2021). A aventura de aprender e conhecer o mundo. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância — Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 149–155). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- LIMA, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão com os pés assentes na terra ... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, FPCE-Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>.
- MAGUETA, L., SOUSA, J., & MILHANO, S. (2021). Educação artística no ensino superior—cenários pedagógicos durante e após a pandemia. *Revista Contemporânea de Educação*, 18(43), 1–16.
- MAGUETA, L., SOUSA, J., & MILHANO, S. (2022). O papel da intervenção e animação artísticas no desenvolvimento individual e coletivo. In J. Sousa & C. Mangas (Eds.), *Inclusão sociocultural e intervenção comunitária* (pp. 131–142). Almedina.
- MATARASSO, F. (2019). *A Restless Art: How participation won and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- MILHANO, S. (2022). Processos e estratégias de educação musical ao longo da vida: continuidades e descontinuidades. In S. Lopes & J. Sousa (Eds.), *O lugar da educação ao longo da vida: das práticas e dos intervenientes num mundo em (trans)formação* (pp. 87–101). Almedina.
- MILHANO, S., MAGUETA, L., & SOUSA, J. (2022). Providing new contexts for creative musical experiences: a way of supporting music education and future teachers learning. *INTED2022:16th Annual International Technology, Education and Development Conference*.
- MILHANO, S., NOGUEIRA, F., & CORREIA, M. (2022). Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pré e pós crise pandémica. In F. González Alonso & A. Villafuerte Vega (Eds.), *La dimensión transformadora del Derecho Educativo* (pp. 77–90). Renard. <http://hdl.handle.net/10400.8/7238>.

- OLIVEIRA, M., RODRIGUES, M., & MILHANO, S. (2021). Introdução. In *Diálogos sobre educação de infância — Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 15–18). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- OLIVEIRA, M., RODRIGUES, M., & MILHANO, S. (2022). Introduzindo a abordagem de projeto na formação inicial de educadores. In *Diálogos sobre educação de infância — Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 15–18). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, *Decreto n.º 14/2021*, de 7 de junho.
- TEIXEIRA, S., MILHANO, S., & LEÃO, C. (2024). Do Lapedo a Santa Eufémia – um projeto de intervenção e animação artísticas. In J. Sousa, M. J. Santos, L. Magueta, M. de S. P. Lopes, & L. Brites (Eds.), *Livro de Atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 94–96). ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA, Ci&DEI, Universidade Feevale, Universidade Santiago Compostela. https://sites.ipleiria.pt/ceai2024/files/2024/04/Livro_Resumos_CIEAI2024.pdf.
- UNESCO (2020). *UNESCO celebra o poder da arte e da educação em todo o mundo*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-celebra-opoder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>).

TEMPO SEM TEMPO — A ARTE COMO FORMA DE SENTIR, PENSAR E CAMINHAR EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Mariana Craveiro

Educadora de Infância Mestre em Intervenção Comunitária pela ESEPF
marianacraveiro@live.com

Irene Cortesão

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
CIIE — Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
icc@esepf.pt

Resumo: O presente artigo reflete em torno da problemática do Tempo de Qualidade em Família(s) e da Aprendizagem Socioemocional, procurando destacar conceitos significativos nas áreas da Arte, das Emoções e da Intervenção Comunitária, emergentes no decurso de um estudo de investigação-ação realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. No estudo em questão, realizado junto da comunidade educativa de um território educativo de intervenção prioritária (bairro S. João de Deus no Porto), procuramos perceber o papel dos laços relacionais humanos como conceito profundamente sistémico e comunitário, basilar ao desenvolvimento e aprendizagem socioemocional. Isto na medida em que esses laços (relação, elo, conexão e pertença) implicam um investimento de Tempo diferenciado que procuramos definir, explorando alguns dos seus ingredientes-chave, refletindo sobre possíveis fatores de risco e promotores. Da trilha de investigação-ação percorrida emergiram indicadores ligados ao Tempo, à Arte e às Emoções, que trazemos para este artigo por nos parecerem importantes de discutir, sustentando a ideia central

de que a Arte e as Emoções podem e devem assumir o protagonismo na Educação e na Intervenção Comunitária.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional; Arte; Intervenção Comunitária; Laços Comunitários; Tempo de Qualidade em Família(s).

Introdução — Tempo sem tempo

Tempo¹ [1. Série ininterrupta e eterna de instantes; 2. Medida arbitrária da duração das coisas. 3. Época determinada. 4. Prazo, demora. 5. Estação, quadra própria. 6. Época (relativamente a certas circunstâncias da vida, ao estado das coisas, aos costumes, às opiniões)].

O conceito de Tempo é tão multifacetado como desafiador de definir na sua ambivalência: se, por um lado, é dotado de objetividade, convencionalizado, passível de materialização e quantificação matemática rigorosa, possui, simultaneamente, um cariz subjetivo, afetivo, *humano*, situacional, não sendo, portanto, experienciado da mesma forma por todos. Para clarificar o paradoxo das diferentes faces do tempo, Cunha e Kuhn (2016) recuperam da mitologia grega as figuras de *Chronos* (implacável tempo cronológico que tudo vence e devora), *Kairós* (tempo existencial, oportunidade) e *Aeon* (tempo sem medida precisa: tempo da criatividade, em que as horas não passam cronologicamente, representante da intensidade da vida humana). Podemos, através do contributo destes autores, identificar uma relação dicotómica complementar entre o mundo racionalizado/exteriorizado do *Chronos* (mundo pensado) e o mundo experienciado/interiorizado do *Kairós* e *Aeon* (mundo vivido), e observar que, em última instância, «...o mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta» (Kuhn *et al.*, 2015, p. 404).

Numa perspetiva histórica, no mundo ocidental, desde a revolução industrial (século XVII) tem ocorrido uma capitalização do conceito de tempo,

¹ «tempo», in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008–2024, <https://dicionario.priberam.org/tempo>.

centrando-o em ideais de produção e lucro (Rojas, 2018; Pereira, 2023). Com forte influência da religião, que difundia o valor do trabalho como salvação (Fromm, 1941), esta visão socioeconómica enraizou-se culturalmente e invocou uma crescente necessidade de velocidade, sob a crença de que — tal como afirmou Benjamim Franklin (1706–1790 cit. em Coelho, 2020), «tempo é dinheiro».

Entre o fim da década de 1950 e o final da década de 1970, a revolução digital integrou sistemas eletrónicos e mecânicos para aumentar a produtividade industrial massificada, reinventando as técnicas tradicionais de produção e de negócios. Esta inovação intensificou ainda mais a pressão pela velocidade, promovendo o abreviamento máximo dos tempos de espera, numa busca incessante por maiores margens de lucro (Köhler, 2021). Em 1990, a Internet consolidou um Mundo Global tal como o conhecemos hoje, onde tudo se alcança à distância instantânea dum clique. Foram assim dissolvidas, quase na totalidade, as barreiras espaço-temporais entre contextos, (e)levando o imediatismo da informação, da comunicação, da produção/consumo e do próprio ritmo de vida quotidiano a níveis nunca antes imaginados (Desmurget, 2022). De forma paradoxal, do ponto de vista das relações humanas a informação/comunicação *mais rápida e mais acessível* não significou necessariamente um mundo mais unido, nem mais comunitário (Bauman, 2006).

Precisamos de questionar criticamente o mundo que dizem ser nosso, mas que não nos pertence. Dizem-nos que vivemos numa aldeia global... o que se globalizou, porém, foi um mundo sem aldeias. Um mundo sem lugares. Já havia tristemente os sem-terra. Pois nós somos todos os sem aldeia. (Couto, 2019, p. 247)

Atravessamos uma crise temporal (Bauman, 2006; Valente, 2014; Strecht, 2018; Cordeiro; 2019, Eigenmann, 2022), cuja perceção de aceleração vertiginosa é, segundo Han (2016), mero sintoma de uma progressiva atomização e dispersão temporal — uma total dessincronia entre *vita ativa* e *vita contemplativa*.

De acordo com Duarte Jr. (1983), no decurso do processo da organização estrutural da sociedade em torno do trabalho, a escola, como forma de

rentabilizar o tempo na preparação em massa de mão de obra qualificada/especializada para o mercado laboral, abriu-se às classes sociais mais baixas. Reforçaram-se, dessa forma, as bases do modelo tradicional expositivo de «aprendizagem» (ou *ensinagem*, conforme Pacheco, 2019) de inspiração cartesiana (Pacheco, 2024), tendo em vista um conhecimento assente na formulação e difusão de *leis*, bem como a transmissão dos mesmos conteúdos a todos, da mesma forma e ao mesmo tempo. Com a evolução científica, o conhecimento valorizou-se e (re)produziu-se cada vez mais de forma altamente sectorial e especializada: «A racionalidade, o saber objetivo tornou-se o valor básico da moderna sociedade. Nada mais natural, portanto, que as escolas se orientassem no sentido do conhecimento objetivo, racional da vida» (Duarte Jr., 1983, p. 31). A escola tem vindo a consolidar uma civilização essencialmente racionalista, onde o ideal seria separar razão da emoção, de modo que esta última nunca condicionasse a produtividade — ainda que sentir e pensar estejam intrinsecamente ligados (Correia, 2022), uma vez que a razão é uma operação posterior à vivência, ao sentir (Damásio, 2011).

Se por um lado a rentabilização económica do tempo cronológico se elevou como prioritária sobre o tempo humanizado da Aprendizagem Socioemocional, fundeada esta última nos laços humanos e no *tempo vivido* (Goleman, 1995; Gardner, 1983; Dias, 2015; Valente, 2014; Cordeiro, 2019; Strecht, 2018), por outro lado, tendemos a procurar cada vez mais mecanismos de *desumanização* (dissociativos emocionais) para a tornar esta rentabilização possível (Desmurget, 2022, Lembke, 2022, Santandreu, 2022). Por consequência, transmitimos culturalmente um conjunto de valores disfuncionais, modelando-os em socialização primária — e reforçando-os na socialização secundária (Gomes, 1993), por meio do tipo de sistema educacional instituído (Duarte Jr., 1983).

Considerando então uma sociedade contemporânea pós-moderna em que os ponteiros do tempo marcham ao ritmo de ideais capitalistas e acertam passo com uma economia de mercado cada vez mais globalizada (valores orientados ao poder, produção e consumo) — paradigma no qual a guerra já não é apenas uma memória, mas a notícia do dia —, será fácil compreender que urge cada vez mais uma Educação agente de mudança — um *contramovimento de humanização*, como invocava Freire (1972) na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Surge então, neste seguimento, a proposta

de uma educação socioemocional voltada para os laços humanos, para a aprendizagem e expressão emocional, para o pensamento crítico, e sobretudo para a mobilização e participação cívica. Mas, no cenário contemporâneo, *que tempo* existirá para a criação de laços que alicerces a Aprendizagem Socioemocional? Que fios tecerão um tempo apoiante desta aprendizagem? Que tipo de intervenção e de ferramentas poderemos mobilizar com vista a um contramovimento de humanização participado, como idealizado por Freire (1972), que possa prevenir e mitigar o esfriar do tecido comunitário (Perry, 2021)? Arrogando à infância a prioridade absoluta de intervenção na Aprendizagem Socioemocional (MacLean, 1970 cit. em Pinheiro, 2007, Lobo Antunes, 2018, Desmurget, 2022, Montessori, 2022, Eigenmann, 2022), questionamos quais serão os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar?

Foi em torno desta problemática que, no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária, desenvolvemos um projeto de investigação/intervenção ao qual chamamos «Tempo sem Tempo: “...e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.”» - partindo de um estudo de caso sobre o Tempo de Qualidade em Família(s) e a Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar. O nosso trabalho buscou ser uma reflexão sobre a centralidade da relação como agente protagonista da educação para as emoções, começando por ter como tema a Capacitação Parental, rapidamente crescendo para a dimensão mais alargada da Capacitação Familiar e acabando por se tornar cada vez mais sistémico: tornou-se num projeto de Capacitação Comunitária (Craveiro, 2023).

A ideia de investigação — considerando Tempo de Qualidade em Família(s) como investimento de tempo apoiante dos laços humanos e da Aprendizagem Socioemocional —, foi estudar as representações de Tempo de Qualidade em Família(s) por parte de uma comunidade educativa (incluindo todos os seus vértices comunitários), para depois as relacionar com fatores de risco e fatores promotores da Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar. Assim sendo, elegemos como pergunta de partida: «Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar?»; e traçamos como objetivos do projeto o conhecimento

das referidas representações, atentando em fatores de risco e promotores da Aprendizagem Socioemocional, bem como a promoção e criação de respostas eficazes de capacitação comunitária, explorando as possibilidades da Intervenção Comunitária nesta área, criando (em parceria com o poder local) um novo programa de capacitação comunitária para o Bairro S. João de Deus, no Porto, promovendo a participação cívica e sobretudo estreitando e reforçando laços comunitários intra e inter famílias, que sustentassem redes de pertença (Craveiro, 2023).

A Arte como forma de sentir, pensar e caminhar em Intervenção Comunitária

Focamos então a problemática da cisão do Tempo e, conseqüentemente, da personalidade humana na pós-modernidade: a separação dos processos de sentir e pensar, a busca da razão, isenta de emoções. Duarte Jr. (1983, p. 78) sublinha neste campo que «numa civilização racionalista onde o lúdico é relegado a mera atividade de lazer, emerge um profundo irracionalismo, na medida em que os valores e as emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolverem». Na perspectiva do autor, este torpor funcional pelo trabalho evoca um crescente aflorar da violência, da intolerância, do fundamentalismo como forças motrizes de uma sociedade fragmentada e individualista, alienada de competências socioemocionais.

Aludimos a *competências socioemocionais* quando nos referimos às aptidões de regulação das emoções, pensamento e comportamento. Numa perspectiva integrativa, adotamos o termo composto Aprendizagem Socioemocional (Bar-On, 2006 cit. em Marin *et al.*, 2017), tendo como premissa a interdependência estrutural e sistémica entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento emocional. Além de representarem um fator-chave de integração individual e comunitária, as competências socioemocionais influenciam o desenvolvimento e utilização das próprias competências cognitivas (OCDE, 2017). Será então impossível dissociar a influência socioemocional das restantes aptidões cognitivas e negar a sua importância central na aprendizagem:

Não temos um cérebro emocional e outro de lógica. Temos só um, em dinâmica e movimento como uma orquestra! O sistema rígido e antigo das aulas tradicionais traz barreiras enormes à Aprendizagem Socioemocional, pois quando confrontado com a diversidade responde com discriminação e segregação. (Greenberg, 2022)

Em via consentânea com esta perspectiva integral e sistêmica de ser humano (Bronfenbrenner, 1979, cit. em Smith *et al.* 1998), fundamentamos no nosso trabalho uma visão plural e dinâmica de comunidade, abordada como exercício de identidade e cultura (Vieira, 2009; Couche, 2012). Concebemos assim a Intervenção Comunitária como intervenção socioeducativa em comunidade de investigação (Pacheco, 2014), promotora de interação, colaboração, partilha, educação, participação e da construção de um sentimento de pertença entre os membros da comunidade: uma Intervenção Comunitária como motor dinamizador de conexão e laços humanos (Craveiro & Cortesão, 2023).

Ao propormo-nos a empreender uma trilha de investigação-ação pelos processos da Aprendizagem Socioemocional (entendendo-a sempre como fruto de relação, em tempo de qualidade), tornou-se imperativa uma reflexão prévia para eleger uma *forma* de a sentir, pensar e agir, uma *bússola de valores* que pudesse orientar no terreno a escolha dos passos, dotando-os de intencionalidade pedagógica e favorecendo aprendizagem significativa. Tendo em conta a problemática do Tempo sem tempo, tornou-se para nós prioridade nesse caminho ver (em vez de apenas olhar), escutar (em vez de só ouvir) e (co)criar (em vez de seguir rotas já trilhadas). Adentramos então o campo da Arte, sabendo à luz de Langer (1971, p. 82) que «Arte é a criação de formas perçativas expressivas do sentimento humano, não procurando a transmissão de significados concetuais, mas oferecendo expressões ao sentir». Isto porque defendemos, com Ruiz (2005), que a educação artística permite o desenvolvimento de uma área fundamental de conhecimento que mobiliza tanto as capacidades sensoriais e racionais, como imaginativas e emocionais, criando essa misteriosa amálgama de prazer e saber que é a expressão artística. O valor da prática artística desde a infância vai além da apropriação de valores estéticos e construção do gosto. É uma forma de construir e reinventar o mundo e de estabelecer uma relação cognitiva com a realidade, com a própria comunidade, com o seu tempo (Cortesão, 2020).

(...) mediado por uma compreensão vital e mais profunda e por uma elevação da imaginação e da emoção ao seu potencial cognitivo, desfaz os nossos hábitos perceptivos, aumentando o espanto, abre perspectivas únicas e produz novas conexões que acabam por ampliar o mundo e trazem novos conhecimentos (Ruiz, 28–30 novembro de 2005, p. 3).

Com fundamento num paradigma de Arte-Educação (Duarte Jr., 1983; Dewey, Freire, Eisner, cit. em Barbosa, 2006), não nos referimos à Arte como mera integração de educação artística compartimentada em blocos no tempo/currículo escolar, mas sim à Arte como bússola humanista, como veículo educacional, transversal no tempo e no currículo.

Neste sentido, reconhecemos uma relação íntima entre as linguagens artísticas e as emoções. Se pensarmos as emoções como parte da construção da nossa consciência, utilizadas no que podemos recordar e imaginar, podemos perceber os ritmos usados na música e na dança dos primeiros seres humanos reunidos em comunidades como também formas de transmitir emoções e imagens que não poderiam ser expressas pela linguagem literal. Assim, para Efland (2004) esta tem sido e será sempre a função das artes, contribuindo de múltiplas formas para as nossas vidas, fornecendo um meio através do qual os significados que são indizíveis podem ser expressos, oferecendo oportunidades para que os indivíduos usem e desenvolvam suas mentes de formas distintivas através da aprendizagem de pensar num contexto cujas mensagens únicas e especiais são transmitidas através do som, da visão ou do movimento.

Ao partir para o terreno apenas com esta *bússola*, sem roteiros pré-definidos de intervenção, mas antes numa postura de escuta ativa, acreditamos no poder da Arte para convidar a imaginação a «concretizar em formas o mundo dinâmico do sentir humano» (Duarte Jr., 1983, p. 58), desenvolvendo e sublimando «formas subtis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas» (Barbosa, 2006, p. 3). Considerando a Arte como «meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias» (Fischer, 1976, p. 13), elegemos a Arte-Educação como matriz orientadora de reflexão e ação, durante a trilha investigativa percorrida.

Procuramos sempre definir a relação da educação com a Arte... Mas Arte é um outro nome para educação. Porque Arte e Educação são irmãs gémeas na libertação do Homem; no exercício da liberdade elas refletem, mudam, transformam, transitam e concretizam a beleza. (Cavalcanti, 2024)

Metodologia — Arte e emoções numa trilha de investigação-ação em Intervenção Comunitária

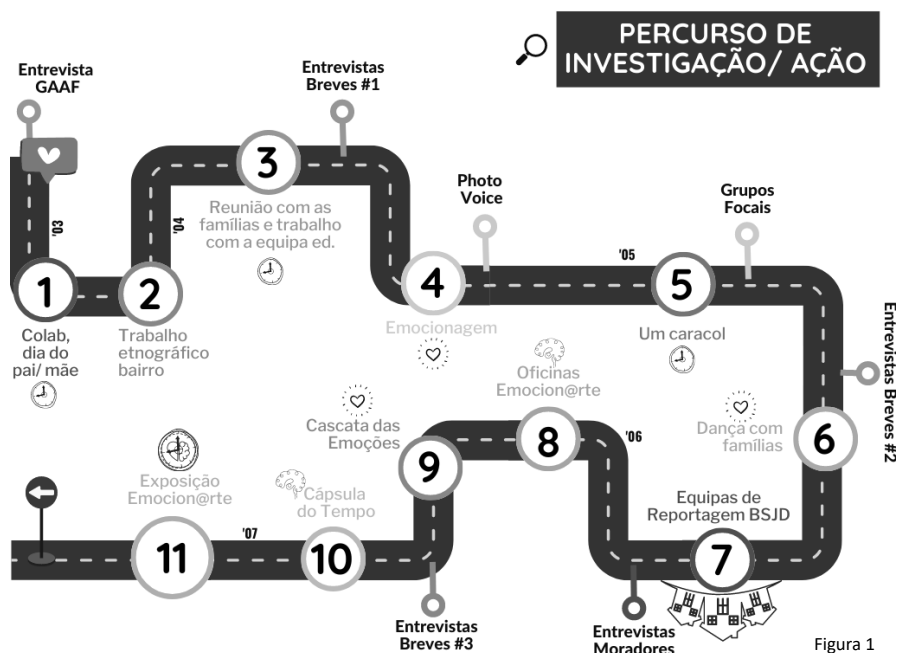


Figura 1

A figura acima esquematiza o percurso de investigação-ação trilhado no âmbito do nosso projeto, tendo como unidade de estudo a comunidade educativa da sala de pré-escolar da escola do Bairro São João de Deus, no Porto, em 2023. O esquema encontra-se organizado de forma cronológica, sendo que do lado externo aparecem os procedimentos de investigação e do lado interno figuram as iniciativas implementadas no campo em intervenção-piloto. Pela mão da investigação-ação (Cortesão & Jesus, 2023), o quadro teórico e metodológico deste trabalho foi-se moldando ao longo do percurso aos resultados da ação, (inter)afetando-se de modo orgânico e

sistêmico: enquanto a reflexão sobre a prática conduziu o curso da investigação, a reflexão sobre os dados da investigação conduziu o curso da própria intervenção-piloto realizada.

Discussão dos dados

Perante a impossibilidade formal de explorar no presente artigo a integralidade da trilha de investigação-ação percorrida, bem como de detalhar os seus aspetos metodológicos, ações e resultados obtidos (dados disponíveis para consulta no trabalho original²), selecionamos dela para destacar um trecho da intervenção que nos pareceu mais ilustrativo do potencial da Arte na Educação e na Intervenção Comunitária, tal como aqui as fundamentamos e concebemos.

Começamos pelo *Emocionagem* «uma viagem pelas emoções» (4, Figura 1), projeto de literacia emocional destinado ao grupo de crianças, implementado em sessões semanais, abordando e explorando as emoções básicas (num total de sete sessões piloto, durando cerca de uma hora cada, incluindo estratégias diversificadas como partilha e discussões em grupo, explorações artísticas conjuntas — dramáticas, musicais, literárias... e registos plásticos individuais). Na sessão Emocionagem sobre a alegria, realizamos um *photo voice* (Ulhôa *et al.*, 2021), desafiando as crianças a escolher a sua memória favorita das férias e trazê-la concretizada numa imagem para apresentar ao grupo.

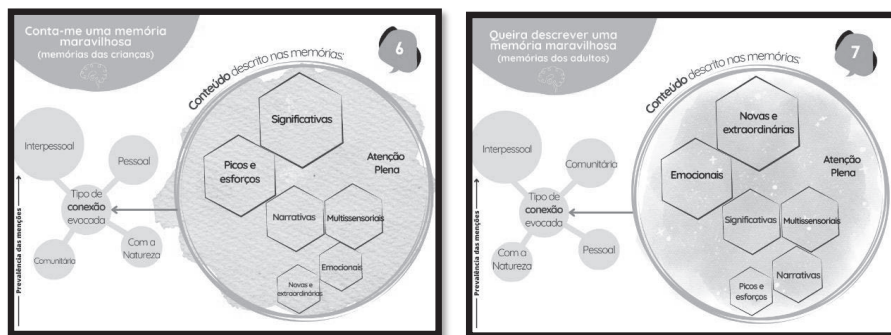
Na sequência do Emocionagem realizamos a hora do conto «Um Caracol» (5, Figura 1), em seis sessões com as dez crianças mais velhas do grupo, partindo da *História de um Caracol que descobriu a importância da lentidão*, de Luís Sepúlveda (2014). Cada capítulo foi complementado com grupos de discussão reflexiva, apoiados pela metodologia da Filosofia para Crianças (Nomen, 2021) — entre os quais foram realizados dois grupos focais sobre o Tempo e as Emoções. Da exploração das sessões *Emocionagem* e *Caracol* começou a despontar o tema forte das Memórias, ligado ao Tempo de Qualidade em Família(s). Optamos então por estender a recolha

² <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3259>.

de relatos de memórias às famílias (alargadas) e aos agentes educativos na segunda fase de entrevistas breves.

Em seguida (por sugestão de uma das crianças), no Dia da Família apostamos em criar memórias juntos: convidando a família alargada para uma sessão de dança na escola (6, Figura 1), que acabou por se estender a toda a comunidade escolar, com enorme participação.

Continuando a recolha de memórias (7, Figura 1), caminhamos com equipas de reportagem compostas por familiares, crianças e agentes educativos, batendo às portas e pedindo uma Memória Maravilhosa do bairro a cada morador. Afigurou-se interessante que, com o mote dessa questão simples, as pessoas abriram-se a falar sobre as suas necessidades, comparando passado com presente — e oferecendo dados que complementaram o trabalho etnográfico sobre a história do bairro realizado no trabalho. À luz de autores como Schafer (2021), Perry (2021) e Wiking (2019), pudemos perceber que o tipo de memórias evocadas num determinado tempo e contexto evoca de certo modo o tipo de conexão que o indivíduo mais necessita no momento, a nível emocional. E foi nesse seguimento que categorizámos as memórias recolhidas quanto ao seu conteúdo e ao tipo de conexão evocada, observando um claro destaque da conexão interpessoal (cf. Craveiro, 2023):



Após a recolha das memórias da comunidade educativa (omitindo os autores de cada memória), distribuímos as histórias relatadas em tiras de papel pelos participantes, desafiando-os a realizar um trabalho de ilustração/ recriação artística sobre a memória de alguém, sem saberem quem. Algumas memórias foram enviadas num envelope para serem trabalhadas em casa. Na escola organizamos oficinas com espaços e materiais disponíveis.

Dinamizamos também encontros, em momentos separados de exploração artística dedicados só a famílias, só a crianças e só agente educativos. As interações e trocas nessas oficinas foram de uma riqueza admirável, desde as parcerias que se criaram entre adultos na tarefa de recriar as memórias, à vivência de explorar os materiais estando em atenção plena a essa exploração... Até a partilhas de pessoas que mostravam satisfação por manusear os diversos materiais, confessando nunca ter pintado numa tela, ou desejar que aqueles momentos terapêuticos de exploração acontecessem todas as semanas.

Pretendemos destacar a importância deste *tempo vivido* em livre exploração artística, com condições para atenção plena, propiciando o desfrutar da Arte como fator agilizador da imaginação, como estímulo para que o ser humano possa criar «possibilidades de ser e sentir-se. Pela Arte, a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o quotidiano lhe reserva» (Duarte Jr., 1983, p. 86). De sublinhar ainda as particularidades do desafio de se expressar partindo de relatos da história do Outro, podendo nesse âmbito a Arte possibilitar o acesso a sentimentos e situações distantes do seu mundo interno, delapidando em cada indivíduo bases empáticas para que possa compreender(-se) (n)outros mundos, pois, como Valter Hugo Mãe (2014) nos diz: «Depois de entendermos melhor, a beleza comparece» (p. 14).

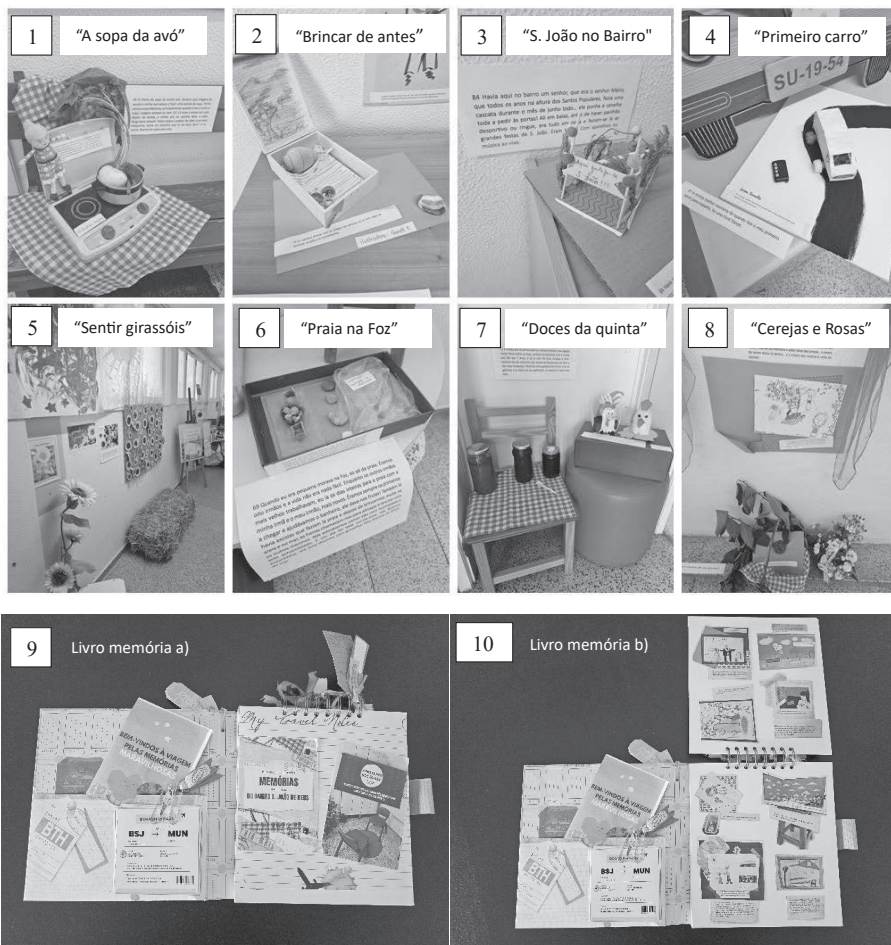
Devolução do projeto à comunidade

A comunicação final do projeto-piloto foi organizada por meio de uma exposição à qual chamamos «Viagem pelas memórias maravilhosas do Bairro S. João de Deus». Com a participação de todos os vértices comunitários mobilizados no trabalho, o espaço escolar foi transformado numa galeria de Arte, acolhendo as obras de arte realizadas pela comunidade educativa e ainda uma sucessão de instalações artísticas interativas. Lembrando que «brincar é a génese da criação artística» (Couto, 2019, p. 100), abrimos a exposição com um cartaz alusivo à memória de uma moradora do bairro que se recordava das brincadeiras no recreio desta mesma escola. Nesse sentido, «trouxemos a memória ao presente» e convidamos todos aqueles que estivessem a aguardar para entrar na exposição (ou já a

tivessem visitado), a brincar no recreio grande e criar memórias novas. Tivemos também uma outra memória de abertura, no âmbito da qual uma antiga moradora recordara a sua «loja» de cachorros-quentes, vendidos da janela de casa como forma de subsistência. A porta onde expusemos a recriação da memória abriu-se e lá estava a janela com a moradora, agora adulta, a encantar todos os participantes com saborosos cachorros-quentes, tal como na sua adolescência.

O percurso pelo espaço interno da exposição iniciou-se com três instalações interativas (a zona *olhos nos olhos*, a do *espelho-eu* e a *dos abraços*) pensadas para promover a interação e conexão emocional entre os participantes. Seguiu-se o *corredor das memórias*, onde figuravam todas as obras de arte recolhidas, assinadas apenas pelos ilustradores. A ideia era que os visitantes descobrissem no percurso as suas memórias recriadas e lhes colassem uma etiqueta com o seu nome, identificando-se como autor. Assim, na vivência daquele percurso pelo corredor da exposição, os ilustradores foram descobrindo de quem era a memória que recriaram e os autores descobriram quem recriou a sua memória. Fizemos a sugestão de que se procurassem em seguida para expressar o que sentiram, e geraram-se trocas afetivas incríveis. A criatividade foi imensa, tivemos muitas memórias sensoriais para cheirar, tocar, ver demoradamente, provar, desfrutar, tornando-se a exposição um caminho *mágico de interações*.

Como tentativa de ilustrar a criatividade e diversidade das obras de Arte obtidas, apresentamos em seguida uma pequena amostra representativa destas produções (cf. Imagens 1–8). Contamos ao todo com noventa e uma participações, compiladas e legendadas com as respetivas histórias num livro memória (cf. Imagens 9 e 10).



Na sala contígua ao corredor principal organizamos ainda uma parede de comunicação do projeto-piloto, com todos os seus registos e planeamentos, acompanhados duma pequena *árvore de feedback*. E dispusemos um segundo conjunto de instalações interativas, desde a *máquina do tempo* ao *atravessar o arco-íris*, que representavam um caminho de experimentação socioemocional, pretendendo promover de uma forma lúdica e pedagógica vivências comunitárias de ressignificação, transcendência emocional, autocuidado, homeostase, criação de novas ideias e desejos, fruição sensorial e gratidão. Reforça Duarte Jr. (1983) que na experiência da *beleza* — que habita a *relação* —, a nossa maneira racional de perceber o mundo

perde o seu privilégio, em favor de uma percepção que fala diretamente aos sentimentos.

A simbologia de *materializar* esta trilha vivida em (co)participação na forma de um percurso de imersão artística pelas memórias foi a nossa tentativa de sublinhar na intervenção uma ideia de caminho, de processo criativo e de experiência estética em relação. Pudemos observar de forma clara o envolvimento emocional dos participantes. A exposição foi cuidada pela comunidade, amada e participada, como só cuida quem ama, daquilo a que pertence. Mais observamos que a rede de memórias recolhidas constitui espelho de cultura e identidade, identidade cultural (Vieira, 2009, Couche, 2012). Tecida de tempo e emoção. Colorida de Arte e vida! Quando partilhadas, as memórias inspiram, conectam e geram pertença (Wiking, 2019). Ao exprimir um mundo como o sinto, também eu sou Arte.

Reflexões finais

Sabemos à luz de Damásio (2011, p. 17) que «no que de melhor têm, as emoções indicam-nos uma direção, levam-nos ao local apropriado do espaço de tomada de decisões onde podemos tirar o melhor partido dos instrumentos da lógica». Privilegiar uma Educação e uma Intervenção Comunitária pela Arte, propiciando maior participação e vivência das emoções é *ver* o processo de aprendizagem de forma humanista integral e não apenas olhá-lo, na sua dimensão fragmentada de um *tempo sem tempo*.

Valorizando esta forma artística de trabalhar, é possível afirmar até que o principal objetivo da educação é a preparação de artistas, pessoas que podem pensar artisticamente sobre o que fazem, que podem usar sua imaginação, que podem experimentar o desenvolvimento do seu trabalho, que podem explorar o inesperado, e que podem ter opiniões sobre que direções tomar, que a regra é sentirem-se bem. Isso não seria um objetivo impróprio para a educação. Seria sim, ambicioso. (Efland, 2004, 342, 343)

Se, como sugere Alves (1976, p. 149), «a rebeldia é a pressuposição básica de qualquer ato criativo», os dados recolhidos resultantes deste

processo de investigação-ação apoiam a ideia de que a Arte pode e deve assumir o protagonismo na Educação e na Intervenção Comunitária, em detrimento duma insistente escolha de rotas já desgastadas de tanto serem percorridas.

Referências bibliográficas e sitográficas

- ALVES, R. (1976). *Hijos del mañana: imaginación, creatividad y renacimiento cultural*. Siguime.
- BARBOSA, A. M. (2006). *Porque e como: arte na educação*. Miranda.
- BAUMAN, Z. (2006). *Amor Líquido*. Relógio D'Água.
- CAVALCANTI. (2024). *Arte, criatividade e educação; O artista na primeira pessoa*. Comunicação online em II Simpósio Internacional em Artes “Arte(factos) na e da Educação. Instituto Europeu de Estudos Superiores, em <https://www.instagram.com/iees.portugal?igsh=MTA5dm1pdDdmTF6aw==>, visitado a 29/ 05/2024.
- COELHO, M. (2020). *Tempo Não é dinheiro!* (artigo online). Em <https://redept.org/artigos/Mrcio-Coelho/marcio-coelho-tempo-nao-e-dinheiro> visitado em 02/23.
- CORDEIRO, M. (2019). *Pais apressados filhos stressados*. Edições Saída de Emergência.
- CORREIA, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do Livro.
- CORTESÃO, I. (2020). *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: “... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/126170>.
- CORTESÃO, I., & JESUS, P. (2023). *Pasos en Participación de niños y jóvenes en centros educativos: Una dinámica de investigación-acción*. In M. Sánchez-Moreno & J. López-Yañez (Eds.), *Construir comunidade en la escuela* (pp. 353-364). Narcea Ediciones.
- COUCHE, D. (2012). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Edusc. Tabuleiro de Letras, 123–139.
- COUTO, M. (2019). *O universo num grão de areia*. Caminho.
- CRAVEIRO, M. (2023). *Tempo sem tempo: «e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.» O Tempo de Qualidade em Família(s) e*

- a Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar (um estudo de caso)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- CRAVEIRO, M., & CORTESÃO, I. (2023). Tempo Sem Tempo: A Intervenção Comunitária como motor dinamizador de conexão e laços humanos. *Saber e Educar*, 32(2).
- CUNHA, A. & KUHN, R. (2016). *No tempo das crianças... no tempo da imaginação*. In F. Ferreira *et al.* (org), Investigação, formação docente e culturas da infância: Vol. II, Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (pp. 681–692). <https://hdl.handle.net/1822/48305>.
- DAMÁSIO, A. (2011). *O erro de Descartes*. Temas e Debates – Bertrand Editora.
- DESMURGET, M. (2022). *A fábrica de cretinos digitais — os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*, (2.^a ed.). Contraponto.
- DIAS, M. (2015). *Crianças Felizes*, (4.^a ed.). A esfera dos livros.
- DUARTE Jr., J. F. (1983). *Por que arte-educação?*. Papyrus Editora.
- EFLAND, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner’s contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71–80. doi <https://doi.org/10.1353/jae.2004.0033>
- EIGENMANN, M. (2022). *A raiva não educa, a calma educa*. Astral Cultural.
- FISCHER, E. (1976). A necessidade da arte. Zahar.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- FROMM, E. (1941). *O Medo da Liberdade*. Edições 70.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. Basic books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e debates.
- GOMES, J. (1993). Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. *Série Idéias*, (16), 84–92.
- GREENBERG, M. (2022). *Social and Emotional Learning (SEL) 2022: The Road Ahead*. Comunicação em seminário: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- HAN, B. (2016). *O aroma do tempo — Um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Relógio D’água.
- KÖHLER, A. (2021) *O Tempo que passa — Um ensaio sobre a espera*. Guerra e Paz.
- KUHN, R., CUNHA, A., & COSTA, A. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Kinesis*, 33(1).
- LANGER, S. (1971). *Ensaio filosófico*. Cultrix.
- LEMBKE, A. (2022). *Dopaminados*. Edições Nascente.

- LOBO ANTUNES, N. & EQUIPA TÉCNICA DO PIN (2018). *Sentidos* (4.^a ed.). Lua de Papel.
- MÃE, V. H. (2014). *O Paraíso são os outros*. Porto Editora.
- MARIN, A., SILVA, C., ANDRADE, E., BERNARDES, J., & FAVA, D. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103.
- MONTESSORI, M. (2022). *Educação para um Mundo Novo*. Alma dos Livros.
- NOMEN, J. (2021). *Filosofia para crianças: como ensiná-las a pensar por si próprias*. Pergaminho.
- OCDE. (2017). *Survey on Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*.
- PACHECO, J. (2014). *Aprender em comunidade*. Edições SM.
- PACHECO, J. (2019). *Estórias da velha Escola*. Edições Mahatma.
- PACHECO, J. (2024). *Construções sociais de aprendizagem: Tomo I — A escola pública*. Editora Bambual Portugal.
- PEREIRA, S. (2023). *Como ter tempo para tudo*. Editora Manuscrito. Lisboa, Portugal.
- PERRY, B. (2021). *O que lhe aconteceu? Conversas sobre trauma, resiliência e cura. Nascente*. 20|20 Editora.
- PINHEIRO, M. (2007). Fundamentos de Neuropsicologia — O desenvolvimento cerebral da criança. *Vita et sanitas*, 1(1), 34–48.
- RUIZ, C. (2005, nov.). *La Educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación. Lineamentos de política para la educación artística en Colombia*. Comunicação apresentada na Conferencia Regional de América Latina y el Caribe. Latino: Hacia una educación artística de calidad: Retos y oportunidades, em Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.lacult.unesco.org/docc/PonenciaColombia.pdf>.
- ROJAS (2018). *A vida não se improvisa*. Matéria-Prima edições.
- SANTANDREU, R. (2022). *Sem medo*. Editora Pergaminho.
- SCHAFER, M. (1992). *O ouvido pensante*. Unesp.
- SÉPÚLVEDA, L. (2014). *História de um caracol que descobriu a importância da lentidão*. Porto Editora.
- SMITH, P., COWIE, H. & BLADES, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- STRECHT, P. (2018). *Pais sem pressa — O tempo na relação entre pais e filhos*. Contraponto.

- ULHÔA, A., CAPELA, C., RIBEIRO, E., & MOTA, M. (2021). Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitação na investigação qualitativa. *Metodologias de Investigação*, 53.
- VALENTE, C. (2014). *Coaching para pais — estratégias e ferramentas práticas para educar os nossos filhos*. Esfera dos livros.
- VIEIRA, R. (2009). *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Edições Colibri.
- WIKING, M. (2019). *A arte de criar memórias felizes: Happiness Research Institute*. Edições Zero a Oito.

ARTE, EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES — PROJETO DE ANIMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Fabiana Silva

ESECS, Politécnico de Leiria

Catarina Mangas

ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria. catarina.mangas@ipleiria.pt

Resumo: O artigo pretende apresentar um estudo científico, cujo objetivo principal foi investigar a forma como a animação leitora de obras infantis, com recurso às artes, potencia o desenvolvimento da criança e, em particular, o seu vocabulário e conseqüente capacidade de expressar as suas emoções. Considerou-se, como participantes, um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, que foi selecionado por apresentar dificuldades na expressão oral e memorização de novas palavras. Durante dois meses, as crianças tomaram contacto com diversas histórias, que foram exploradas com recurso à expressão plástica, à música, ao teatro e à dança. O estudo qualitativo, de tipo exploratório, recorreu à observação participante, cujos dados foram registados em grelhas e num diário de bordo e, posteriormente, analisados através da técnica de análise de conteúdo. Esta técnica de análise de dados permitiu avaliar o percurso de desenvolvimento infantil e identificar as diferenças ocorridas desde o início da implementação do projeto até ao seu término. O estudo permitiu verificar que atividades lúdico-pedagógicas implementadas tiveram resultados profícuos, tendo-se observado uma evolução geral da capacidade de comunicação, particularmente relevante ao nível da expressão das emoções.

Palavras-chave: Animação Artística; Leitura; Aquisição da Linguagem; Expressão das Emoções; Educação Pré-Escolar.

Introdução

Num tempo pós-pandémico, em que durante largos períodos as famílias ficaram confinadas ao espaço domiciliário, reduziram-se as oportunidades de contacto e socialização dos mais novos, o que se traduziu em baixos níveis de proficiência linguística e em fragilidades na forma como as crianças gerem as suas emoções nos momentos de interação com o outro. Esta situação evidenciou-se num grupo de crianças em idade pré-escolar, pertencente a uma instituição localizada no centro do país, a que foi, por isso, necessário dar uma resposta cabal, que fosse ao encontro das necessidades identificadas. Neste sentido, foi projetada uma intervenção que teve como indutor diversas obras literárias, por se entender, tal como defende Paour (2018), que as histórias têm fortes potencialidade pedagógicas, nomeadamente por permitirem uma grande liberdade ao contador para escolher como as vai explorar, acrescentando luzes, cores, sons ou cenários que complementem o momento de leitura, prendendo, assim, a atenção dos ouvintes. A partir das histórias, procurou-se implementar um conjunto de atividades lúdicas, que pudesse fomentar o desenvolvimento das crianças, auxiliando-as a superar as suas dificuldades. Para atingir esse objetivo, cruzaram-se várias temáticas, como as cores, as formas, as emoções, os animais e os alimentos, entre outras que surgiram naturalmente ao longo da execução do projeto.

Considerando as premissas anteriormente enunciadas, foi definida a seguinte questão de investigação: de que forma a animação artística de obras literárias contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com 3–4 anos, em particular nas temáticas das cores, animais e emoções? A esta questão de partida associaram-se quatro objetivos que nortearam o trabalho: construir atividades de animação da leitura destinadas a crianças com 3–4 anos; promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nas crianças com 3–4 anos; comparar a linguagem de crianças com 3–4 anos antes das atividades e depois da aplicação do conjunto das atividades de animação e, por último, promover a aquisição e o desenvolvimento

de conhecimentos sobre as temáticas das cores, dos animais e das emoções nas crianças com 3–4 anos.

As próximas páginas deste texto darão conta da forma como decorreu todo o projeto, desde a sua idealização à implementação e reflexão sobre os resultados, que procuraram dar resposta aos objetivos inicialmente delineados.

Fundamentos teóricos

O direito à educação, consagrado no artigo 28.º da Declaração dos Direitos da Criança, é a base de uma sociedade evoluída, por potenciar a expansão dos conhecimentos, dando liberdade de expressão e de participação comunitária (Sousa, 2020). Neste contexto, a arte é um elemento rico, por contribuir para o desenvolvimento pessoal, cultural e social, permitindo expressar ideias, sentimentos, medos, dúvidas ou crenças, atuando como instrumento de compreensão e mobilização de atitudes perante a vida (Mangas, 2021). Esta permite que a criança comunique o que, muitas vezes, não pode ou não consegue dizer através de palavras. Tal é referido por Sousa (2003, p. 169): «Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos».

A animação sociocultural, em articulação com a animação artística, pode ter, neste âmbito, um papel importante no desenvolvimento infantil, por se concretizar através de uma metodologia participativa, que promove práticas e atividades individuais, grupais e comunitárias, orientadas para o desenvolvimento cultural e social dos seus destinatários (Batista, 2014; Sousa, 2020). Neste tipo de ação, a literatura pode ser um facilitador, ao permitir que a criança adquira capacidades de resolução de conflitos emocionais, desenvolva a linguagem, o vocabulário e os conceitos, para além de despertar a criatividade, a autoaceitação e a autoestima (Crespo, 2015; Soares, 2012).

As histórias colocam a criança em contacto com circunstâncias difíceis da vida humana, de forma simbólica, que resultam numa procura de soluções, operacionalizada através da tomada de consciência dos seus estados

emocionais, refletindo sobre elas, o que pode gerar um processo de descoberta ou redescoberta de emoções que se encontravam ocultas (Crespo, 2015). Quando os textos são dados a conhecer às crianças através de mecanismos de animação leitora é, ainda, possível haver uma articulação com outras linguagens artísticas (por exemplo a expressão plástica, teatro, dança), potenciando os valores educativos inscritos nos textos literários (Paour, 2018). Segundo esta autora oferece-se ao educador/animador a possibilidade de criação de espaços para a identificação e expressão da criança, criando-se um caminho para o seu desenvolvimento enquanto leitor, mas também como alguém que consegue expressar-se sobre si e sobre os outros, através do auxílio dos livros (Paour, 2018).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar — OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a Área de Expressão e Comunicação inclui diferentes domínios que estabelecem uma relação entre si e que se constituem como formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimindo os seus pensamentos e emoções, dando sentido e representatividade ao mundo que a rodeia. Devido a estas características, é considerada uma área básica, incidindo em pontos essenciais no desenvolvimento e aprendizagem. Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este deve ser visto como um processo de apropriação contínuo, que se desenvolve desde cedo, sendo transversal à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios. As OCEPE assumem, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral apresenta uma importância fundamental na Educação Pré-escolar, já que se entende que é central à comunicação com os outros, à aprendizagem e à exploração e desenvolvimento do pensamento.

Pelo exposto, facilmente se compreende que a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento linguístico infantil, uma vez que quanto mais estimulante for o ambiente, mais vantajosas serão as experiências vividas, assim como os desafios propostos, o que conseqüentemente irá promover um maior desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). O quotidiano de uma sala de jardim de infância deve, portanto, permitir que as crianças utilizem adequadamente a linguagem oral, sendo da responsabilidade do educador/animador alargar as situações de comunicação, em diferentes contextos, de forma que as crianças compreendam e dominem progressivamente a comunicação como emissores

e recetores (Silva *et al.*, 2016). A comunicação pode ainda ser feita através da comunicação não verbal, utilizada para explorar diferentes contextos, como a mímica, jogos dramáticos, projetos de teatro, entre outros que constituem um suporte importante da comunicação oral (Silva *et al.*, 2016).

Metodologia

Conforme referido anteriormente, o estudo pretendeu analisar o desenvolvimento do vocabulário e da expressão das emoções de um grupo de crianças, utilizando a literatura infantil e a educação artística, como meios de aquisição de conhecimentos. A literatura funcionou, portanto, como um indutor às temáticas trabalhadas, e a educação artística permitiu que as crianças adquirissem esse conhecimento de forma lúdica. Por se pretender chegar a um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade em estudo, adotou-se uma metodologia de cariz qualitativo que, tendo como base a recolha contínua e sistemática de dados, permitiu que, de forma exploratória, se aplicassem ajustes e adaptações ao longo do projeto.

O grupo de participantes pertence a uma sala de Educação Pré-Escolar de uma instituição localizada no centro do país, incluindo 25 crianças, 17 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Nesta sala foram implementadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, no sentido de observar todos as crianças e os seus comportamentos, recolhendo-se dados autênticos e fiéis à realidade (Correia, 2009). Toda a informação obtida foi sintetizada num diário de bordo, que acompanhou todo o processo de intervenção, e em duas grelhas de observação (uma aplicada no início da intervenção, e outra no final da intervenção, contendo as áreas do desenvolvimento integral das crianças). Estas grelhas apresentam categorias relacionadas com a utilização da linguagem oral, abrangendo a aquisição de palavras e os seus significados. Contempla, ainda, itens que permitem registar o conhecimento das crianças sobre diferentes temáticas, nomeadamente as emoções. A grelha de observação foi selecionada pois permite observar os comportamentos dos participantes e a sua evolução, sendo útil para reflexões sobre os desenvolvimentos individuais (Paour, 2018, p. 21).

Através dos instrumentos de recolha de dados, no caso, o diário de bordo e as grelhas de observação, foi implementada a técnica de análise de conteúdo, que teve por base os itens de cada uma das colunas da grelha de observação, que foram considerados enquanto categorias de análise: utiliza a linguagem oral para comunicar, reconhece as cores, reconhece os animais e descreve-os, reconhece as emoções e descreve-as, utiliza a linguagem oral para se exprimir emocionalmente e articula frases com várias palavras. A análise de conteúdo parte da mensagem, «seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada» (Puglisi & Franco, 2021, p. 13) para a obtenção de mensagens com sentido interpretativo. Esta técnica de análise de dados permitiu avaliar o percurso de desenvolvimento infantil e identificar as diferenças ocorridas desde o início da implementação do presente projeto até à sua conclusão.

Procedimentos

Identificado o problema, passou-se ao pedido de autorização de realização do estudo, dirigido à instituição e aos encarregados de educação, sendo que todos permitiram a participação do seu educando no projeto, bem como a captação das fotografias e vídeos. Seguiu-se o planeamento de um conjunto de 23 atividades de animação, em que a literatura atuou como um indutor e facilitador à introdução de diversas temáticas, através de dinâmicas grupais (Barros, 2020).

Durante dois meses foram aplicadas as atividades pré-preparadas, junto do grupo de crianças, em sessões com uma duração entre dez e 45 minutos e com uma regularidade bissemanal. As sessões, respetivas atividades e objetivos, encontram-se sintetizados na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1 — Tabela dos objetivos de intervenção e investigação

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	Nº DA SESSÃO	ATIVIDADES	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES EM ARTICULAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	OUTROS OBJETIVOS / OBJETIVOS TRAVERSAIS/OBJETIVOS GLOBAIS...
Investigar de que modo a animação artística de obras literárias contribui para a aquisição de vocabulário, por parte de crianças com 3-4 anos, nas temáticas das cores, frutas, formas, animais e emoções	1	Atividade 1	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as cores; Associar as cores aos objetivos e animais que conhece; 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar o interesse pelos livros; Aumentar a capacidade de concentração;
		Atividade 2	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar as cores através da leitura do livro "De que cor é um beijinho?"; Criar um momento de diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar a criatividade e a liberdade de expressão; Introduzir a componente das artes plásticas;
	2	Atividade 3	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as frutas apresentadas; Promover o diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenhar frutas, associando as cores às frutas; Introduzir a componente das artes plásticas;
	3	Atividade 4	<ul style="list-style-type: none"> Criar personagens e ações; Adquirir um leque de vocabulário; Promover um momento de diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Permitir um momento de criatividade; Desenvolver a liberdade de expressão; Introduzir a componente do teatro;
	4	Atividade 5	<ul style="list-style-type: none"> Associar as palavras às imagens; Criar um momento de diálogo; Implantar os conteúdos das atividades anteriores; 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os conhecimentos do grupo; Desenvolver a capacidade de espera;
		Atividade 6	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o vocabulário; Elaborar uma mini história com as palavras apresentadas; Criar momentos de diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução à criação de histórias; Desenvolver a imaginação;
	5	Atividade 7	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as imagens presentes no livro "O livro das cores dos lápis"; Relembrar as cores; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o interesse pela literatura infantil;
		Atividade 8	<ul style="list-style-type: none"> Promover o diálogo entre o grupo; Identificar as cores dos lápis; Adquirir vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade fina; Fomentar a imaginação e criatividade; Trabalhar as artes plásticas;
Investigar de que modo a animação artística de obras literárias contribui para a aquisição de vocabulário, por parte de crianças com 3-4 anos, nas temáticas das cores, frutas, formas, animais e emoções	6	Atividade 9	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as cores das cartolinas com as dos objetos; Localizar as cores no espaço que o rodeia; Promover a aquisição de vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a mobilidade física;
	7	Atividade 10	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as cores e formas; Desenvolver a noção das correspondências; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade fina;
	8	Atividade 11	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as cores; Reforçar a noção das correspondências; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade fina;
		Atividade 12	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar as cores e emoções que essas representam; Identificar as emoções; 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o gosto pela literatura infantil; Desenvolver a capacidade de concentração;
	9	Atividade 13	<ul style="list-style-type: none"> Investigar as diferentes texturas e cores; Promover a aquisição de vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver os sentidos;
		10	Atividade 14	<ul style="list-style-type: none"> Descrever o que está desenhando na folha; Explicar porque fez aquelas escolhas; Descrever o que sentiu ao ouvir aquelas músicas;
11	Atividade 15	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as expressões; Relembrar as emoções; Criar momentos de diálogo; 		

Tabela 2 — Tabela dos objetivos de intervenção e investigação (continuação)

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	Nº DA SESSÃO	ATIVIDADES	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES EM ARTICULAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	OUTROS OBJETIVOS / OBJETIVOS TRAVERSAIS/OBJETIVOS GLOBAIS...
Analisar de que modo a animação artística de obras literárias contribui para a expressão das emoções por parte de crianças com 3-4 anos.	12	Atividade 16	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a cor que calhou com a respetiva emoção; Explicar o que os faz sentir aquela emoção; Identificar as expressões faciais; Desenvolver a língua; 	
	13	Atividade 17	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar as emoções; Associar as cores às emoções; 	
	14	Atividade 18	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as expressões às emoções do dado; Associar as expressões às emoções; Promover a aquisição da língua e do vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o efeito espelho;
		Atividade 19	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as expressões faciais do outro; Descrever o que sentiram ao espelhar o colega; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o efeito espelho;
	15	Atividade 20	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir o vocabulário; Desenvolver a criação de frases; 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a imaginação;
	16	Atividade 21	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as emoções com base nas expressões faciais; Descrever o que está a sentir; 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ritmo, através da música; Desenvolver a capacidade de concentração e de espera;
	17	Atividade 22	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as figuras geométricas; Identificar as cores; Promover o diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade fina; Fomentar a imaginação e criatividade;
	18	Atividade 23	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a comunicação não-verbal; Promover o diálogo; Aquirir o vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância dos sentidos (tato, audição e visão); Refletir sobre outros meios de comunicação não-verbal;

No início de cada sessão era cantada uma pequena música, com a seguinte letra «Com o meu corpo vou descobrir, tudo o que eu estou a sentir, com o meu corpo eu vou saber, que tudo posso aprender», seguindo-se a apresentação e exploração de livros do Plano Nacional de Leitura — *De que cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilla; *O monstro das cores*, de Anna Llenas; e o *O novelo de emoções para os mais pequeninos*, de Elizabete Neve, que procurou estimular o conhecimento das emoções, recorrendo à sua associação com as respetivas cores.

Para além dos livros, foram sendo utilizados outros recursos, como fantoches, cartas temáticas e puzzles, que permitiram implementar atividades lúdicas que incluíram as áreas de expressão plástica, expressão musical, tendo ainda atividades na área do teatro.

Todo o projeto foi implementado de forma que fosse possível uma constante interação, entre as atividades e os participantes, para que estes conseguissem interpretar os conteúdos, recorrendo-se, sempre que possível,

às suas experiências e vivências pessoais. As sessões foram, portanto, flexíveis, sendo ajustadas às necessidades e interesses do grupo, no sentido de potenciar uma comunicação mais acessível a todos.

Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Como referido anteriormente, todas as sessões eram iniciadas com uma música, sendo possível perceber, através da análise de conteúdo do diário de bordo, que esta despertou o interesse dos participantes, que a quiseram cantar sozinhos, decorando a letra e compreendendo o seu sentido. Esta foi, também, uma ótima forma de colocar as crianças mais à vontade e de as motivar para as atividades, bem como um estímulo à sua comunicação oral e expressão de vocabulário.

Ao longo das primeiras seis atividades, todas as observações foram, também, registadas no diário de bordo e, como complemento, foi preenchida a primeira grelha de observação. Analisando os dados recolhidos, é possível afirmar que a grande maioria das crianças possuía grandes dificuldades na linguagem e nos conteúdos explorados, por exemplo, no reconhecimento dos animais e nas suas descrições. Realizando uma análise mais fina, foi possível compreender que algumas crianças conheciam os animais, ainda que nem sempre os conseguissem descrever. Entende-se que estes resultados se devem ao facto destas crianças se encontrarem no estágio pré-operatório, que «vai aproximadamente dos 18 meses aos seis anos de idade» (Sandler, 1978, p. 21), onde as crianças apenas imitam os sons e as palavras, não tendo uma preocupação especial com o seu significado ou com a precisão com que o fazem, utilizando apenas ações interiorizadas (Sandler, 1978).

Destaca-se, porém, que alguns participantes não só tinham dificuldade de expressão oral como não se encontravam tão disponíveis para participar nas atividades de grupo, tal como foi anotado diversas vezes no diário de bordo «I — fala pouco em grupo, pouco participativa», «U — participa algumas vezes, mas ainda são muito poucas», «N — dificuldade em dizer frases completas e dificuldade em dizer palavras e descrever animais», «X — fala pouco em grupo, mas sozinha consegue dizer frases bem construídas (mas com algumas paragens)».

Após serem observadas as dificuldades das crianças, o projeto foi-se adaptando, no sentido de potencializar uma comunicação mais acessível a todos. As atividades seguintes passaram a ser trabalhadas com grupos mais pequenos, o que tornou a observação mais detalhada e focada. Para além dessa alteração, procurou-se introduzir novos recursos, como um fantoche (a bruxinha Kiki), de forma a captar mais a atenção das crianças e a incentivar a sua expressão oral, nomeadamente através da interação com a bruxinha.

Tendo como base as histórias criadas com recurso à bruxinha Kiki, foi possível observar que muitos dos participantes diziam frases simples e curtas, como por exemplo: «E transformou a girafa num cavalo» (Criança I, história *A bruxinha Kiki e os animais*) ou «Ela foi passear de gorro para a neve» (Criança I — história *A viagem da bruxinha Kiki*). A produção destas frases foi muito apoiada por parte da investigadora. Porém, alguns dos participantes apresentaram uma grande capacidade de articular frases mais longas e complexas, conseguindo utilizar a linguagem oral para comunicar corretamente. Esses participantes destacavam-se nas histórias, não só pela complexidade das frases, mas também porque tinham a capacidade de dar continuidade às histórias, conectando palavras e momentos que já tinham sido referidos antes. Como exemplos de sucesso, destacam-se: «A bruxinha Kiki não queria comer cebola, queria comer melancia» (Criança J — história *A bruxinha Kiki e o cão fugitivo*), «A bruxinha Kiki foi passear e uma vaca passou muito depressa por ela, e a Kiki caiu no lago, e o mergulhador foi lá e ajudou-a» (Criança A — história *A viagem da bruxinha Kiki*), «No caminho encontrou uma girafa mais pequena, que estava doente, e levou-a para o hospital, onde comeu framboesas para ficar melhor» (Criança R — história *A bruxinha Kiki e os animais*) e, ainda, «No mercado comprou os ovos, batata frita, massa, iogurtes, no fim comprou um chocolate para comer em casa» (Criança R — história *A bruxinha Kiki foi às compras*).

O fantoche encontra-se interligado ao ato de brincar, sendo esse associado à linguagem teatral, através da ludicidade e da fantasia, que possibilita o «seu conhecimento e aprendizagem por meio da brincadeira e tudo o que gira em torno dela» (Silva, 2011, p. 21).

Outro recurso utilizado foi um conjunto de cartas, que permitiu também observar o conhecimento sobre a imagem que estava na carta e a capacidade de expressão oral das crianças. Ao longo das atividades, cada vez que algum

dos participantes não se lembrava ou não sabia o que estava representado na carta, era pedido aos colegas que o ajudassem, fomentando assim, também, o espírito de entreatada e de trabalho de equipa, pois todos tinham de criar a história. As atividades de grupo, tinham, portanto, um caráter cooperativo, já que todos os participantes interagiam para atingir o objetivo final da atividade. Este tipo de atividades grupais salienta a aprendizagem cooperativa, ajudando também na inclusão, «mesmo quando existem várias categorias tais como grupos de etnias distintas» (Leite *et al.*, 2019, p. 104).

Entende-se que a cooperação foi uma realidade especialmente nas atividades desenvolvidas em pequenos grupos porque, e tal como afirmam Leite *et al.* (2019, p. 104) «não existe um número perfeito de elementos por grupo (...) No entanto, deve-se iniciar com grupos de pequenas dimensões», o que se verificou neste caso, em que a atividade foi realizada num grupo mais pequeno, com cinco a seis participantes. Entende-se que esta opção se tornou mais vantajosa do que realizar com todo o grupo, já que permitiu observar cada uma das crianças com mais atenção e auxiliar cada uma com precisão.

Com base nas atividades seguintes foi preenchida a segunda grelha de observação que, a par da análise de conteúdo feita às observações expressas no diário de bordo, permitiu alcançar alguns resultados que importa destacar.

A grande maioria das crianças apresentava, no início da intervenção, uma dificuldade em comunicar através da linguagem oral, sendo um desafio criar frases com várias palavras, como foi possível observar na Grelha de Observação 1.

A título exemplificativo, destaca-se a atividade designada de «Caça às cores» (Atividade 9), em que os participantes tinham à sua disposição todos os objetos de brincar da sala, com a devida autorização da educadora. Estes tinham de ir à caça de objetos que fossem da cor da cartolina colocada em cima da mesa tendo, no final, sido pedido às crianças que referissem o nome da cor e dos objetos que tinham ido buscar. Por ser uma atividade que continha movimento, a maioria mostrou-se entusiasmada e empenhada, querendo participar na atividade e pedindo, inclusivamente, para ser realizada uma nova ronda. Nessa segunda ronda, as participações foram mais rápidas e certas, pois as crianças já conheciam a metodologia e as regras. O que mais surpreendeu a investigadora e a educadora da sala, foi o caso em específico do participante com perturbação do espetro do autismo (participante E).

Esta é uma criança que tem dificuldades de concentração e demonstra pouco interesse em participar. Porém, nesta atividade, demonstrou imensa vontade em participar, com o auxílio da educadora, que lhe ia dando os objetos das diversas cores. Conseguiu associar os objetos às cores correspondentes e nomeou as cores em inglês (sendo que foram praticamente as únicas palavras percebidas nitidamente pela investigadora durante os dois meses da intervenção).

Outro exemplo é a atividade das lupas coloridas (Atividade 11). Esta atividade, para além de despertar o interesse dos participantes, tornou-se também motivante por estimular, além da aprendizagem individual das cores, a noção de que a junção de duas cores formaria uma nova. Entende-se, portanto, tal como (Tognon *et al.*, 2016, p. 9) que a «variabilidade de brincadeiras exercidas nessa fase dá entonação a uma série de transformações ocorridas, tanto na esfera biológica, como na psicológica e emocional desses indivíduos» e que a Atividade 11 é um retrato vivo dessa situação. Aliás, todo o projeto foi pensado e planeado com atividades que permitissem que as crianças explorassem e conhecessem melhor as emoções e também as expressões faciais associadas a cada uma.

Ao longo das atividades foram, ainda, criados momentos de diálogo, onde em conjunto eram exploradas formas de as crianças se acalmarem quando estão irritadas, quais os comportamentos a ter quando estão tristes e o impacto dessa emoção no nosso corpo (por exemplo, queremos estar sozinhos ou ficamos mais encolhidos e de cabeça baixa) ou como o nosso corpo fica quando estamos contentes (ficamos com mais energia e a sorrir). Estas aprendizagens tornaram-se visíveis em alguns dos participantes, pois quando ficavam com raiva ou aborrecidos, era possível observá-los a respirar fundo e a tentarem autorregular-se. Através do projeto foi, portanto, possível avaliar quem reconhecia as emoções e se as conseguia descrever, tendo-se verificado que nas atividades iniciais, como a Atividade 12 («Leitura do livro — O monstro das cores»), havia a noção das emoções mais conhecidas, como a tristeza e a alegria, mas muita dificuldade em reconhecer as outras ou em conseguir descrevê-las.

Na Atividade 13 (Conhecer os monstros) foi possível levar as crianças a conhecer e analisar novas emoções, representadas nos monstros através de sons, cores e texturas, recorrendo-se a uma exploração sensorial e à partilha

oral do que cada uma ia captando, através dos sentidos. Verificou-se que esta estratégia resultou no aumento dos níveis de atenção e concentração, o que potenciou a aquisição de novos conhecimentos e novo vocabulário. Percebeu-se, portanto, que a presença dos monstros estimulou a comunicação, possibilitando «à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos» (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96). Na realidade, entende-se que esta atividade foi uma das que criou mais impacto, tanto a nível de empenho, como de aquisição de conhecimentos, pois até os participantes que se mostravam, habitualmente, menos participativos, demonstraram querer tocar e explorar os sons e as texturas, falando sobre elas, inclusive os participantes com deficiência. Entende-se, por isso, tal como Cordazzo e Vieira (2007, p. 92), que «a brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar».

Devido à resposta positiva das crianças face à criação de histórias com a bruxinha Kiki, entendeu-se que seria pertinente criar mais histórias, desta feita com recurso a dados (Atividade 20). Esta atividade permitiu perceber que as crianças participantes conseguiram, não só, apresentar ideias criativas, como fazê-lo com recurso a conhecimentos anteriormente interiorizados. Assim como na criação de histórias com a bruxinha, a criação de histórias com os dados também resultou na produção de frases mais simples e outras mais complexas, dependendo do grupo de participantes que estava a realizar a atividade, ainda que se tenha verificado que as frases curtas foram em menor número comparativamente com a atividade da bruxinha. Exemplo de frases mais curtas: «O balão era castanho era muito grande» (criança R — história *A menina foi à praia*), «Foram brincar ao parque, ele levou a sua mochila vermelho» (participante B — história *O João foi passear*). Já os participantes que criaram frases mais longas e complexas, referiram o seguinte: «O balão do João voou, e foi muito rápido a chegar lá acima, mas o pai do João foi buscar uma escada para ir buscar o balão preto do João» (criança I — história *O João foi passear*), «O João foi andar de bicicleta na neve, mas caiu na neve, tentou outra vez, mas caiu de novo, ele não desistiu e tentou de novo e desta vez não caiu» (criança I — história *O João foi passear*), «A menina encontrou animais e eles tinham as patas sujas, eles fugiram muito rápido, mas ela seguiu os animais» (participante J — história

A menina e o gatinho). A criação das histórias com os dados permitiu, assim, novamente, a observação de evoluções nas crianças participantes, tanto ao nível das frases usadas na construção da história, como na densidade dos diálogos que surgiram durante as atividades.

De uma forma geral, e considerando a análise dos dados recolhidos ao longo do projeto, é possível observar que muitos dos participantes progrediram nas categorias em análise. Esse resultado prende-se com a utilização de novas palavras que adquiriram através das atividades, da melhor articulação das palavras e da produção de frases mais longas. Muitos dos participantes conseguiram, portanto, desenvolver a sua expressão oral.

Para além do preenchimento da 1.^a e 2.^a grelhas de observação, que serviram para sintetizar e comparar o progresso entre o início e o final dos dois meses de intervenção, foi também elaborada uma grelha síntese relativa ao desempenho das crianças quanto ao reconhecimento das emoções, que permitiu analisar ainda mais pormenorizadamente o desenvolvimento dos participantes durante o projeto de intervenção, em relação aos objetivos inicialmente traçados. Relativamente a esta temática, consideraram-se duas subcategorias, sendo elas o reconhecimento das expressões faciais e a descrição das mesmas e da emoção correspondente. A partir da análise efetuada aos dados recolhidos, percebe-se que a maioria das crianças teve a capacidade de reconhecer as expressões faciais, nomeadamente na Atividade 15, onde tiveram de completar as expressões de uma face com as peças disponíveis no jogo. Porém, um dos participantes teve mais dificuldade em conseguir identificar algumas das expressões faciais, o que se entende estar associado ao facto de ser uma criança com pouca capacidade de concentração.

Considerações finais

O estudo apresentado teve como pergunta de partida: «De que forma a animação artística de obras literárias contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com 3–4 anos, em particular nas temáticas das cores, animais e emoções?». Pretendeu perceber em que medida as atividades de animação e promoção da leitura realizadas ao longo de um período de dois meses, junto de um grupo de crianças com 3/4 anos, promoveram a linguagem oral, de forma articulada com a leitura e a animação artística.

Os resultados permitiram perceber que a música inicial das sessões despertou o interesse dos participantes, que retiveram facilmente a letra e compreenderam o seu sentido. Para além disso, este momento inicial deixava as crianças mais descontraídas e motivava-as a participar nas atividades, sendo também um estímulo à comunicação e expressão oral.

Constatou-se, ainda, que, numa fase inicial da intervenção, a maioria das crianças possuía grandes dificuldades na linguagem e nos conteúdos explorados, tendo-se verificado um progresso ao longo dos dois meses, principalmente ao nível da temática das cores e do conhecimento dos animais. No que diz respeito às emoções, também se verificaram melhorias, constatando-se que as crianças reconheciam e verbalizavam as principais emoções e identificavam as manifestações físicas/corporais associadas. Alguns participantes evidenciaram mesmo a capacidade para se autorregular, por exemplo quando se sentiam com raiva ou tristes. Estes resultados vão ao encontro da perspetiva de Machado e colaboradores (2012) que entendem que crianças em idade pré-escolar já devem ter a capacidade para expressar diversas emoções, inferir estados emocionais e falar fluentemente sobre os mesmos, regulando e modelando a intensidade emocional em função dos objetivos.

As atividades de animação leitora revelaram-se, portanto, uma forma de alargar o vocabulário das crianças e de adquirir novos significados para as palavras (Sim-Sim *et al.*, 2008).

A par do desenvolvimento do vocabulário, nomeadamente associado à nomeação e descrição de objetos e situações, evidenciaram-se, ainda, melhorias ao nível da articulação de frases simples e complexas. O facto destes conhecimentos serem adquiridos através de atividades lúdicas, permitiu, também, que as crianças se demonstrassem mais curiosas e interessadas sendo, por isso, notório que, paralelamente aos objetivos do estudo, se foi aprimorando o espírito de equipa e a atenção/concentração do grupo.

Visto que vivemos numa sociedade que está em constante mudança e evolução, as escolas deviam seguir também essa mudança, proporcionando às crianças oportunidades regulares de experimentação das expressões artísticas, desenvolvendo a criatividade, a imaginação. Tendo o apoio das artes (dança, música, teatro, entre outras), para fomentar a aprendizagem e exteriorização de sentimentos, formando as pessoas para serem mais sociais,

desenvolvendo o espírito de equipa e a empatia. Em conjunto com a literatura (sendo essa uma forma de arte), é possível instruir, contribuir para o desenvolvimento humano e cultural, fomentando a autonomia e promovendo a leitura.

Referências bibliográficas

- BARROS, L. (2020). Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. *A cor das letras*, 21(2), 28–47. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5225>.
- BATISTA, A. M. (2014). Animação Sociocultural: imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional. Obtido de Open Edition Journals: <https://journals.openedition.org/sociologico/898>.
- CORDAZZO, S. T., & VIEIRA, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. A influência da brincadeira no desenvolvimento infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 89–101.
- CORREIA, M. D. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30–36.
- CRESPO, M. L. (2015). *Na Hora do conto: Entre o Sentir, o Imaginar e o Pensar — Contributos para o desenvolvimento de competências socioemocionais*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- LEITE, C., FERNANDES, P., MONTEIRO, A., FIGUEIREDO, C., SOUSA-PEREIRA, F., & PINTO, M. (2019). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas: II Seminário Internacional*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto).
- MACHADO, P. M., VERÍSSIMO, M., & DENHAM, S. (2012). O teste do Conhecimento das Emoções para Crianças. *Artículo*, 1(34), 201–222.
- MANGAS, C. (2020). O papel das emoções na aquisição da linguagem e da linguagem na regulação das emoções. Em J. Sousa, M. J. Santos, & M. D. Lopes (Coords.), *Emoções, artes e intervenção: perspectivas multidisciplinares*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria.

- PAOUR, T. (2018). *Quem conta uma história...acrescenta uma memória: intervenção em Animação Leitora e Expressão Plástica*. [Relatório de Projeto]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria.
- PUGLISI, M. L., & FRANCO, B. (2005). *Análise de Conteúdo*. Liber Livro Editora.
- SANDLER, A.-M. (1978). Comentários sobre o significado da obra de Piaget para a Psicanálise. *Análise Psicológica*, 1(47), 17–30.
- SILVA, I. L., MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- SILVA, M. N. (2011). *Teatro de fantoches: uma atividade de ciência como estratégia para aprendizagem no ensino infantil* [Relatório de licenciatura]. Universidade de Brasília.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. C., & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação — Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação — Música e artes plásticas*. Instituto Piaget.
- SOUSA, J. (2020). Animação artística: uma metodologia privilegiada de intervenção. Em J. Sousa, M. J. Santos, & M. d. Lopes, *Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 7–9). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria.
- TOGNON, A. V., DIAS, R. B., & DIAS, T. P. (2016). Brincadeiras pré-escolares e psicologia do desenvolvimento: um diálogo possível a favor de recursos para promoção de habilidades sociais. *Anais do UNIC — Congresso de Iniciação Científica e Congresso de Professores*, 3(1), 89—102.

ROLE-PLAY E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR — RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Rute F. Meneses

FCHS-UIP — Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Fernando Pessoa;
FP-I3ID — Instituto de Investigação, Inovação e Desenvolvimento,
Fundação Fernando Pessoa;
RISE-UIP — Health Research and Innovation,
Universidade Fernando Pessoa.
meneses@uip.edu.pt

Resumo: Existem diversos tipos e definições de bem-estar, tal como recursos para a sua promoção, cuja relevância é inquestionável. Neste sentido, no ano lectivo de 2023/2024, numa unidade curricular do 3.º ano da Licenciatura em Psicologia, almejando-se um primeiro contacto com e desenvolvimento inicial de competências de intervenção psicológica em grupo (no âmbito da promoção do bem-estar), obtiveram-se outros ganhos para os discentes, motivando a actual partilha da experiência.

Os 45 estudantes inscritos foram convidados a implementar, em sala de aula e em grupo, recorrendo ao *role-play*, técnicas seleccionadas pela docente de um programa de intervenção desenvolvido na instituição para promover o bem-estar psicológico (BEP) de estudantes do ensino superior Português e a reflectir sobre a sua implementação.

A totalidade dos estudantes que realizou avaliação contínua ($N=33$) obteve aprovação (10–17/20). Os que estiveram envolvidos no *role-play*, para além do desenvolvimento de competências de intervenção em grupo, referiram impacto positivo da experiência, p.e., em termos de auto-conhecimento e relacionamento interpessoal.

Assim, apesar de se ter sublinhado, desde o início, que se tratava de «faz-de-conta»/*role-play*, verificou-se elevado *self-disclosure*, que transformou a intervenção educativa em psicológica, com aparente incremento do BEP dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior; Bem-Estar Psicológico; *Role-Play*; Intervenção Psicológica em Grupo; Experiência Educativa.

Introdução

O conceito de bem-estar, empregue em múltiplos domínios da Psicologia, Educação, Saúde e outras áreas científicas, tem sido definido de modos bastante divergentes (cf., p.e., Galinha & Ribeiro, 2005; Machado & Bandeira, 2012). Adicionalmente, diversos tipos têm sido propostos e estudados em variados contextos (Galinha & Ribeiro, 2005; Keyes, 1998; Machado & Bandeira, 2012; Ryff & Keyes, 1995).

Assim, Galinha e Ribeiro (2005) referiram que:

O Bem-Estar Subjectivo é uma dimensão positiva da Saúde. É considerado, simultaneamente, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva, e um campo de estudo que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo. (p. 204)

Ryff e Keyes (1995), por sua vez, apresentaram o modelo multidimensional de bem-estar psicológico, que integra seis componentes: auto-aceitação, domínio do meio, propósito na vida, relações positivas com os outros, crescimento pessoal e autonomia, juntamente com dados que o apoiavam.

Complementarmente, Diener, Pressman, Hunter e Delgadillo-Chase (2017) defenderam que «many different terms are used in the psychology literature to describe well-being...“Psychological well-being” is the broadest and most all-inclusive term. It includes “Subjective well-being”, which is how individuals evaluate or appraise their own lives.» (p. 134).

Por seu turno, Keyes (1998) destacou um terceiro tipo de bem-estar, o bem-estar social — «the appraisal of one’s circumstance and functioning

in society» (p. 122) —, propondo cinco desafios sociais que constituem dimensões do bem-estar social: integração social, aceitação social, contribuição social, actualização social e coerência social.

Nos últimos anos, o bem-estar tornou-se alvo de intervenções diversas (Ryff, 2014). Independentemente da perspectiva/tipo de bem-estar em causa, a relevância de promover o bem-estar de indivíduos e comunidades é inquestionável, trabalhando a Organização Mundial de Saúde para tal com os Estados Membros e parceiros (World Health Organization, 2024).

Adicionalmente, na *Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges* (International Conference on Health Promoting Universities & Colleges, 2015), pode ler-se:

Call to Action 2: Lead health promotion action and collaboration locally and globally

2.1 Integrate health, well-being and sustainability in multiple disciplines to develop change agents. Use cross-cutting approaches to embed an understanding and commitment to health, well-being and sustainability across all disciplines and curricula, thus ensuring the development of future citizens with the capacity to act as agents for health promoting change beyond campuses. (p. 8)

Entre os recursos à disposição dos psicólogos (e de outros profissionais, p.e., da Educação e Saúde) para a promoção do bem-estar encontram-se propostas com diferentes níveis de estruturação e avaliação da eficácia, como o curso psicoeducacional multi-método desenvolvido por Cloninger com a *Anthropedia Foundation* para promover o crescimento da consciência de si (Cloninger, Zohar, & Cloninger, 2010), a Roda do Bem-estar (Spain, Stewart, Betts, & Wheeler, 2021), ou a Terapia de Bem-estar de Fava (Fava, 2016/2017). São também de ter em mente um conjunto considerável de técnicas tradicionais, claramente alinhadas com modelos de intervenção (psicológica) mais ou menos clássicos, ou não (p.e., dinâmicas de grupo), e técnicas menos tradicionais, como a biblioterapia (Meneses, 2022).

Uma exploração exaustiva das técnicas existentes está fora do âmbito do presente estudo. Todavia, considera-se relevante abordar a biblioterapia, não só devido às suas potencialidades e provas dadas, mas também devido à sua limitada utilização em Portugal (Meneses, 2022).

Abreu, Zulueta e Henriques (2013) definiram biblioterapia como:

uma atividade com vertentes preventiva e terapêutica que, através da leitura de livros de ficção ou de auto ajuda, individualmente ou em grupo, tem o propósito de facultar uma experiência recobradora da saúde, ou permitir um contínuo desenvolvimento, em qualquer idade do ciclo vital. (p. 96)

Tendo esta definição em mente, torna-se compreensível que diferentes autores relatem uma abordagem interdisciplinar, nomeando profissionais diversificados: bibliotecários, professores, educadores, médicos (designadamente, psiquiatras), psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, animadores sócio-culturais e/ou jornalistas, para além de progenitores (Abreu *et al.*, 2013; Azevedo & Oliveira, 2016; Caldin, 2001; Ferreira, 2003; Lucas & Soares, 2013; Silva, 2005; Valencia & Magalhães, 2015).

Paralelamente, a investigação realizada ao longo das últimas décadas tem demonstrado a eficácia da intervenção em grupo (Rosendahl, Alldredge, Burlingame, & Strauss, 2021). Há, sem dúvida, diferenças entre a intervenção individual e em grupo; ambas têm vantagens e desvantagens, sendo possível recorrer a ambas em simultâneo (Rutan, 2021). Neste contexto, Weinberg (2021) lembrou que «group psychotherapists claim that individual therapy is different from group psychotherapy» e que «group psychotherapy has been considered “the poor cousin” among many individual therapists» (p. 83).

Rutan (2021), reconhecendo que nem sempre a intervenção em grupo é a melhor opção, revelou-se convicto de que o agente mais poderoso de cura disponível é possivelmente a capacidade de desenvolver e manter relacionamentos saudáveis. Complementarmente, com base na literatura revista, Weinberg (2021) acrescentou que a coesão grupal é o melhor indicador da relação terapêutica, logo o melhor preditor do resultado positivo do grupo, estando associada a menor *dropout* prematuro, sendo que os membros que experienciam maior afinidade, aceitação e apoio revelam maior melhoria sintomática.

Acima de tudo, há algo que é incontornável: para que a intervenção em grupo seja eficaz, é necessário treino, conhecimento, competências e práticas especializadas (Whittingham, Lefforge, & Marmarosh, 2021).

No âmbito deste treino mais do que necessário, uma das ferramentas disponíveis é o *role-play*. O *role-play* permite trazer o contexto profissional para a sala de aula, ensinar competências e aprender através da prática, sendo que «in training for clinical practice students benefit from being able to enact the role of therapist and receive feedback on their performance» (Caltabiano, Errington, Ireland, Sorin, & Nickson, 2018, pp. 3–4). É de sublinhar que:

effective use of role-play for educational purposes involves reflection on, and evaluation of the role-play on the part of both instructors and students (Errington, 1997). Following the role-play, students should be given the opportunity to report on the learning experience (Caltabiano *et al.*, 2018, p. 11)

Assim, e uma vez que o *role-play* é habitualmente usado apenas com alunos com formação mais avançada, Caltabiano *et al.* (2018) relataram o uso de *role-play* no âmbito do treino pré-graduado de Psicologia. O *feedback* dos alunos e os seus resultados escolares foram bastante positivos, de tal modo que os autores consideraram que ambos apoiavam o uso de *role-play* no ensino de Psicologia Clínica (Caltabiano *et al.*, 2018).

Por seu turno, Rønning e Bjørkly (2019), partindo de experiências positivas com o uso de *role-play* clínico seguido de reflexão, realizaram uma revisão integrativa sobre o tema. Concluíram que a investigação sobre o uso de *role-play* no ensino de competências terapêuticas (educação em saúde (mental)) era limitada, ainda que sugestiva da capacidade do *role-play* para melhorar as competências terapêuticas e de comunicação dos estudantes. Adicionalmente, o *role-play* parecia promover a reflexão e *insight* nos estudantes ativamente envolvidos (cliente/terapeuta) e nos colegas observadores das sessões de grupo. É de referir que nenhum dos estudos incluídos era de Portugal, nem com estudantes de Psicologia.

Neste enquadramento, no âmbito de uma unidade curricular da Licenciatura em Psicologia, tendo sempre em mente o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), designadamente o Princípio Específico 6 — Ensino, formação e supervisão psicológicas, e articulado com o sistema de avaliação acordado após proposta da docente e reflexão conjunta com os discentes nas primeiras aulas, teve lugar um componente experiencial em que se pretendia um primeiro contacto com e desenvolvimento

inicial de competências de intervenção psicológica em grupos. Para tal, propôs-se, recorrendo ao *role-play*, explorar um programa de promoção do bem-estar psicológico para estudantes do ensino superior. Todavia, esta experiência educativa saldou-se por outros ganhos para os discentes, de acordo com o seu relato espontâneo e observação em aula. Assim, pretende-se partilhar esta experiência educativa.

Metodologia

No 1.º semestre do ano lectivo de 2023/2024, as duas turmas do 3.º ano do 1.º ciclo de estudos em Psicologia da Universidade Fernando Pessoa ($N=45$) foram convidadas a iniciar o seu treino de competências de intervenção psicológica em grupos, que só é formalmente iniciado no 2.º ciclo de estudos. De modo a facilitar este treino posterior, os alunos de Psicologia Clínica e da Saúde foram desafiados a implementar, em sala de aula, recorrendo ao *role-play*, técnicas selecionadas pela docente de um programa de intervenção psicológica em grupo, desenvolvido na instituição anos antes para promover o bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior Português.

Assim, a proposta de treino de competências tinha por base o programa desenvolvido, após cuidada avaliação das necessidades de intervenção ao nível do bem-estar psicológico (Soares & Meneses, 2022), por Soares, no âmbito da sua dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde (Soares, 2014; Soares & Meneses, 2016).

Até uma semana após o *role-play*, cada estudante deveria ainda apresentar a sua reflexão individual escrita sobre a implementação realizada (idealmente em grupo de até três estudantes). Esta reflexão deveria ser entregue via UFPUV (Universidade Virtual) e impressa, em sala de aula, tendo-se sempre sublinhado que não havia uma estrutura fixa para a apresentação da mesma. Apesar disso, os estudantes receberam também as seguintes instruções (oralmente e por escrito): «é **aconselhável que considerem incluir**: como se sentiram no papel de psicólogo/a, o que correu melhor, o que correu menos bem, o que poderia ser melhorado e como».

É de enfatizar que, de acordo com o combinado desde o início com os estudantes, o desempenho nesta componente experiencial, integrada na

modalidade práticas específicas do sistema de avaliação da unidade curricular (50% da classificação na avaliação contínua), não teria impacto negativo na classificação das práticas específicas, apenas impacto positivo. Este impacto positivo poderia ser ainda mais considerável dependendo da qualidade da reflexão individual.

Foram constituídos, tendo por base os interesses e disponibilidades dos inscritos, 8 grupos na turma teórico-prática 1 — TP1 (integrando 22 dos 24 estudantes inscritos, *i.e.*, a totalidade que optou pela avaliação contínua: 2 grupos de 2 membros e 6 grupos de 3 membros cada) e 7 grupos na TP2 (integrando 18 dos 21 inscritos: 3 grupos de 2 membros e 4 grupos de 3 membros cada).

Entre as técnicas de intervenção alvo de *role-play* conta-se a biblioterapia. Segue-se a totalidade das técnicas alvo de *role-play* e sua calendarização, nas duas turmas (TP1 e TP2).

TP1 (8:30)

- G1: Diário das três bênçãos (Seligman, 2011) — 7/11;
- G2: Aquilo que realmente queres (Sette, citado por Manes, 2011) — 7/11;
- G3: As três portas (Seligman, 2011) — 9/11;
- G4: Percurso da minha vida (Netto & Gorayeb, 2005) — 9/11;
- G5: Temores e Esperanças (Fritzen, 1978) — 14/11;
- G6: O Romance da Minha Vida (adaptado de Manes, 2011) — 14/11;
- G7: Biblioterapia (Ferreira, 2003) — 21/11;
- G8: Perdão e Bem-estar (Seligman, 2011) — 21/11;

TP2 (10:00)

- G1: Diário das três bênçãos (Seligman, 2011) — 7/11;
- G2: Aquilo que realmente queres (Sette, citado por Manes, 2011) — 7/11;
- G3: As três portas (Seligman, 2011) — 9/11;
- G4: Percurso da minha vida (Netto & Gorayeb, 2005) — 9/11;
- G5: Temores e Esperanças (Fritzen, 1978) — 14/11;
- G6: O Romance da Minha Vida (adaptado de Manes, 2011) — 14/11;
- G7: Biblioterapia (Ferreira, 2003) — 21/11.

Tendo em consideração o nível de formação e os objectivos de aprendizagem em causa, aos estudantes foi apenas fornecida a dissertação de

mestrado com a descrição sintética das sessões do programa de promoção do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior proposto (Soares, 2014), tendo-se sublinhado que não seria necessário fazer pesquisa adicional sobre cada uma das técnicas. As dificuldades decorrentes do reduzido guião seriam exploradas em aula e, sempre que necessário, em atendimento. Estas poderiam também ser aprofundadas na reflexão individual a apresentar por escrito.

Resultados

Face aos resultados obtidos na prova escrita, parte dos estudantes inscritos na unidade curricular optou pelo exame final.

As reflexões individuais escritas pelos estudantes que realizaram *role-play* continham entre 166 e 1356 palavras, oscilando a maioria entre as 200 e as 500 palavras. Tal como se verificou com o número de palavras escolhido, a profundidade e precisão destas reflexões variaram também consideravelmente.

Considerando os diferentes elementos desenvolvidos no âmbito das práticas específicas, a totalidade dos estudantes que realizou avaliação contínua ($N=33$) obteve aprovação (10–17/20).

No que se refere aos objetivos de aprendizagem concretos que estiveram na base da proposta, verificou-se que os estudantes que estiveram envolvidos no *role-play* desenvolveram algumas competências iniciais de intervenção psicológica em grupos, claramente patentes nos seus desempenhos, ao nível da comunicação, regulação emocional, resolução de problemas, tomada de decisão, trabalho em equipa, gestão de tempo, criatividade e pensamento crítico.

Para além disso, esses estudantes referiram um impacto positivo adicional da experiência, designadamente em termos de auto-conhecimento e relacionamento interpessoal. Tal foi também visível durante os *role-play* e subsequente reflexão em aula/por escrito.

Na última aula do semestre, foi solicitada uma avaliação da unidade curricular, anónima, recorrendo a letra «disfarçada/de máquina», tendo a docente garantido que só iria abrir o envelope com as avaliações após o

final do ano lectivo, para preparação do ano lectivo seguinte. Todavia, como os alunos iriam ter a mesma docente numa outra unidade curricular no 2.º semestre, eles propuseram que a docente abrisse mais cedo as avaliações para preparar o 2.º semestre tendo os seus aportes em consideração. Assim foi.

De seguida apresentam-se algumas transcrições das 17 avaliações recebidas, relativas ao componente «aspectos positivos», que suportam a afirmação relativa ao impacto positivo da experiência:

«A professora ter realizado os *role-play* motivou os alunos a conseguirmos ter contacto com a prática»;

«as técnicas que tivemos de aprender para apresentar foram incríveis»;

«os *role-play* foram ótimos para experimentar o futuro»;

«o *role-play* foi muito interessante para nos colocar numa posição mais real enquanto futuros psicólogos e conhecer mais técnicas»;

«trabalhos práticos que ajudaram não só a nível do auto-conhecimento como a nível de aumento de confiança entre a turma»;

«Outro ponto igualmente muito positivo foi fazer-nos sair da nossa zona de conforto. A professora ajudou-nos assim a nos conhecermos melhor»;

«*role-play* — foi uma atividade espetacular por promover o treino de intervenção em aula e também aproximou os alunos».

Discussão/Considerações finais

Uma vez que o objetivo do presente estudo era partilhar uma experiência educativa, torna-se relevante referir que as classificações dos estudantes que optaram pela avaliação contínua vão ao encontro do relatado por Caltabiano *et al.* (2018).

Ainda que, não só mas também por questões éticas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021), se tenha sempre sublinhado que se tratava de «faz-de-conta/*role-play*», verificou-se elevado *self-disclosure*, que, até certo ponto, transformou a intervenção educativa em psicológica, com aparente incremento do bem-estar psicológico dos estudantes (Machado & Bandeira, 2012; Ryff & Keyes, 1995).

O *self-disclosure*, qualquer declaração que uma pessoa faz perante outra(s) revelando algo pessoal sobre si própria, varia em função de diversas dimensões que se podem agrupar em duas: quantidade (ou seja, frequência, duração, profundidade) e qualidade (ou seja, precisão, intenção e valência) (Hill & Knox, 2001; cf. Luo & Hancock, 2020). O *self-disclosure* pode, assim, ser avaliado de modos variados e integra muitos aspectos do quotidiano, do desenvolvimento de relações de intimidade ao *coping* com o *stress* e eventos traumáticos (Kreiner & Levi-Belz, 2019).

Todavia, a noção de *self-disclosure* aplica-se habitualmente ao terapeuta, constituindo uma das intervenções mais controversas deste e que pode afectar de modo poderoso os seus clientes (Hill & Knox, 2001).

Uma das primeiras teorias a aplicar a investigação sobre *self-disclosure* ao bem-estar foi a hipótese *Internet-Enhanced Self-Disclosure* (IESD) (cf. Luo & Hancock, 2020). A revisão de Luo e Hancock (2020) sugere que o *self-disclosure* nos *social media* pode ter impacto no bem-estar psicológico através de diversos mecanismos (conexão percebida; apoio social; processo de capitalização; e autenticidade psicológica) e que as características de bem-estar das pessoas podem afectar (as motivações para) o *self-disclosure* (*continuum* de motivos intrapessoais-interpessoais).

Ainda nos comportamentos *online*, a investigação sugere que elevado *self-disclosure* (através de *posts*) está associado a uma tendência geral para ignorar os riscos a longo-prazo a favor da gratificação imediata e que o uso problemático de redes sociais pode aumentar o *self-disclosure* (através de *posts*) (Ostendorf, Müller, & Brand, 2020). Ou seja, não é só na relação profissional que o *self-disclosure* deve ser alvo de cuidadosa reflexão.

É ainda de referir que há evidência de que, ao conhecer uma pessoa, receber informação está associado a maior apreço pela e percepção de similaridade em relação a essa pessoa do que fornecer informação (*self-disclosure*) (Sprecher, Treger, & Wondra, 2013).

Devido à existência de variados momentos de *role-play*, todos os estudantes tiveram possibilidade de fornecer e receber informação da parte dos colegas, o que poderá ter contribuído para um aumento do apreço e similaridade percebida entre os estudantes (Sprecher *et al.*, 2013). Adicionalmente, ainda que não se tratasse de *social media*, face aos conteúdos partilhados durante os *role-play* (p.e., relativos a variadas perdas) e reacções que

desencadearam, pode supor-se que mecanismos como conexão percebida, apoio social, processo de capitalização e autenticidade psicológica poderão ter tido um papel de relevo, fazendo com que o *self-disclosure* tenha tido efeito sobre o bem-estar psicológico dos estudantes (Luo & Hancock, 2020).

Tendo estes dados em mente, o empenho no desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem de proximidade (característica da instituição de ensino superior em causa) e o facto de se terem desenvolvido todos os esforços para que a sala de aula fosse experienciada pelos estudantes como um espaço seguro, torna-se menos surpreendente que esta experiência educativa se tenha revelado frutuosa num nível não esperado, com variados indícios (observação, relato espontâneo oral em sala de aula, relato por escrito, avaliação anónima) de que os «psicólogos a fingir» obtiveram alguns dos benefícios expectáveis para os «seus clientes», *i.e.*, melhorias no bem-estar psicológico, designadamente ao nível da auto-aceitação, relações positivas com os outros, crescimento pessoal e autonomia (Machado & Bandeira, 2012; Ryff & Keyes, 1995).

De facto, os elementos recolhidos vão ao encontro das características centrais do bem-estar psicológico lembradas por Machado e Bandeira (2012):

possuir uma atitude positiva em relação a si mesmo e aceitar múltiplos aspectos de sua personalidade (autoaceitação); possuir relacionamentos acolhedores, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas (relações positivas com outros); ser autodeterminado, independente, avaliar experiências pessoais segundo critérios próprios (autonomia); ter competência em manejar o ambiente para satisfazer necessidades e valores pessoais (domínio sobre o ambiente); ter senso de direção, propósito e objetivos na vida (propósito na vida); perceber um contínuo desenvolvimento pessoal e estar aberto a novas experiências (crescimento pessoal). (p. 589)

Espera-se que este relato possa ser útil para os professores de Psicologia e outros educadores ao ponderarem a integração de (novos) métodos experienciais no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ABREU, A. C., ZULUETA, M. A., & HENRIQUES, A. (2013). Biblioterapia: Estado da questão. *Cadernos BAD*, 1/2, 95–111. <https://doi.org/10.48798/cadernos-bad.1033>.
- AZEVEDO, F. F., & OLIVEIRA, K. H. (2016). Práticas e discursos acadêmicos sobre biblioterapia desenvolvidas em Portugal. *Álabe*, 14. <http://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.6>.
- CALDIN, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 6(12), 32–44. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2001v6n12p32>.
- CALTABIANO, M., ERRINGTON, E., IRELAND, L., SORIN, R., & NICKSON, A. (2018). The potential of role-play in undergraduate psychology training. *Asian Journal of University Education*, 14(1), 1–14.
- CLONINGER, C. R., ZOHAR, A. H., & CLONINGER, K. M. (2010). Promotion of well-being in person-centered mental health care. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 8(2), 165–179. <https://doi.org/10.1176/foc.8.2.foc165>.
- DIENER, E., PRESSMAN, S. D., HUNTER, J., & DELGADILLO-CHASE, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133–167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>.
- FAVA, G. A. (2017). *Terapia de bem-estar: Psicoterapia breve para o bem-estar psicológico*. Pactor. (Obra original publicada em 2016).
- FERREIRA, D. T. (2003). Biblioterapia: Uma prática para o desenvolvimento pessoal. *ETD — Educação Temática Digital*, 4(2), 35–47. <https://doi.org/10.20396/etd.v4i2.620>.
- FRITZEN, J. S. (1978). *Exercícios práticos de dinâmica de grupo e de relações humanas*. Vozes.
- GALINHA, I., & RIBEIRO, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203–21.
- HILL, C. E., & KNOX, S. (2001). Self-disclosure. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 413–417. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.413>.
- INTERNATIONAL CONFERENCE ON HEALTH PROMOTING UNIVERSITIES & COLLEGES (2015). *Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges*. <https://doi.org/10.14288/1.0132754>.

- KEYES, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>.
- KREINER, H., & LEVI-BELZ, Y. (2019). Self-disclosure here and now: Combining retrospective perceived assessment with dynamic behavioral measures. *Frontiers in Psychology*, 10, 558. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00558>.
- LUCAS, C. V., & SOARES, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 26(3), 137–147. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>.
- LUO, M., & HANCOCK, J. T. (2020). Self-disclosure and social media: Motivations, mechanisms and psychological well-being. *Current Opinion in Psychology*, 31, 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.019>.
- MACHADO, W. L., & BANDEIRA, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: Definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587–595. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>.
- MANES, S. (2011). *83 Jogos psicológicos para dinâmicas de grupos* (10.^a ed.). Paulus.
- MENESES, R. F. (2022). Biblioterapia: Entre a arte e a saúde — Um recurso para psicólogos. In M. Matos, A. L. M. Marsillac, & F. T. Oliveira (Orgs.), *Arte, saúde e criatividade: Diálogos clínicos e interdisciplinares* (pp. 43–59). Publicações Fundação Fernando Pessoa. [eBook] https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11323/1/ebook_Arte%2CSa%C3%BAde%20e%20Criatividade.pdf#page=43.
- NETTO, J. R. C., & GORAYEB, R. (2005). Descrição de uma intervenção psicológica com mulheres no climatério. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 15(31), 277–285. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200015>.
- ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. (2021). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Diário da República, 2.^a série, Parte E, Regulamento n.º 637/2021, de 13 de julho. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento_ao_637_2021.pdf.
- OSTENDORF, S., MÜLLER, S. M., & BRAND, M. (2020). Neglecting long-term risks: Self-disclosure on social media and its relation to individual decision-making tendencies and problematic social-networks-use. *Frontiers in Psychology*, 11, 543388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543388>.
- RØNNING, S. B., & BJØRKLY, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education:

- An integrative review. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 415–425. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S202115>.
- ROSENDAHL, J., ALLDREDGE, C. T., BURLINGAME, G. M., & STRAUSS, B. (2021). Recent developments in group psychotherapy research. *The American Journal of Psychotherapy*, 74(2), 52–59. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200031>.
- RUTAN, J. S. (2021). Reasons for suggesting group psychotherapy to patients. *The American Journal of Psychotherapy*, 74(2), 67–70. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200032>.
- RYFF, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>.
- RYFF, C. D., & KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *A vida que floresce*. Oficina do Livro.
- SILVA, A. M. (2005). *Características da produção documental sobre biblioterapia no Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101729>.
- SOARES, L. E., & MENESES, R. F. (2016). Promoção do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: Proposta de intervenção. In T. M. Baptista, M. Ricou, F. M. Rodrigues, D. Neto, T. Espassandim, A. T. Ramos, M. Oliveira, N. Baptista & T. Almeida (Coords.), *Actas do 3.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 287–298). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_3ao_congresso_opp_final.pdf.
- SOARES, L., & MENESES, R. F. (2022). Bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior e seus correlatos sociodemográficos e psicossociais. In F. Brissos-Lino & B. Gonzalez (Orgs.), *Actas da II Conferência Internacional de Psicologia da Religião e Espiritualidade: Adversidade, emoções e espiritualidade* (pp. 34–82). Edições Universitárias Lusófonas. https://cienciasdasreligoes.ululofona.pt/wp-content/uploads/sites/86/2022/09/Actas-II-Conferencia-NEPRE-2021_22.8.22.pdf.
- SOARES, M. L. B. E. S. (2014). *Bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: Caracterização, correlatos e proposta de intervenção* [Dissertação

- de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional UFP. <http://hdl.handle.net/10284/4546>.
- SPAIN, D., STEWART, V., BETTS, H., & WHEELER, A. J. (2021). Wheel of Wellbeing (WoW) health promotion program: Australian participants report on their experiences and impacts. *BMC Public Health*, *21*, 2037. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12076-x>.
- SPRECHER, S., TREGGER, S., & WONDRA, J. D. (2013). Effects of self-disclosure role on liking, closeness, and other impressions in get-acquainted interactions. *Journal of Social and Personal Relationships*, *30*(4), 497–514. <https://doi.org/10.1177/0265407512459033>.
- VALENCIA, M. C. P., & MAGALHÃES, M. C. (2015). Biblioterapia: Síntese das modalidades terapêuticas utilizadas pelo profissional. *BIBLOS*, *29*(1), 5–27. <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/4585/3533>.
- WEINBERG, H. (2021). Obstacles, challenges, and benefits of online group psychotherapy. *The American Journal of Psychotherapy*, *74*(2), 83–88. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200034>.
- WHITTINGHAM, M., LEFFORGE, N. L., & MARMAROSH, C. (2021). Group psychotherapy as a specialty: An inconvenient truth. *The American Journal of Psychotherapy*, *74*(2), 60–66. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200037>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2024). *Promoting well-being*. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>.

O TRABALHO CORAL AMADOR — A LIDERANÇA COMO ESTRATÉGIA PSICOSSOCIAL

Pedro Razzante Vaccari

Universidade de São Paulo — USP, Brasil

Resumo: A proposta foi elencar dados para a construção da subjetividade do cantor de coral amador — aquele que não trata o canto coral como sua profissão, e não vive dele, funcionando apenas como um período de lazer e entretenimento, nas comunidades, escolas, igrejas, etc.

Portanto, estabeleço três princípios norteadores do coral amador: a inteligência do líder — que é um educador — em saber construir não apenas uma sonoridade, mas por baixo dela uma estruturação psissocial que trate, de maneira democrática, as diferentes origens sociais e culturais de seu coral; a aproximação do fazer coral do cotidiano dos cantores, no caso com a mais íntima conexão entre seus lares de proveniência; e, por último, o ensaio não deve ser vivido de forma fragmentada, mas visando à uma elaboração e incorporação sociocultural, integrando corpo, mente e voz de forma holística.

Os resultados encontrados foram que, em minha experiência com coros amadores há pelo menos uma década, verifiquei que, quanto mais aplicadas as premissas acima — sabedoria amalgamadora e solucionadora de conflitos vocais e extra vocais, aproximação com o cotidiano e não fragmentar o processo de ensaio, mais o coral amador sente-se compenetrado e integrado, coerente, assíduo e, por extensão, a sonoridade espelha esse desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Canto Coral; Educação Vocal; Coral Amador; Expressão Coletiva; Psicossocial.

Introdução

Ser cantor amador é, antes de tudo, como o próprio nome indica, amar aquilo que se faz, com devotado afincamento e disposição incondicional. Não é à toa que, ao vermos performances de coros ditos amadores sintamos, com efeito, bastante pronunciadas as paixões e as emoções que a música transborda, qualidades que, comumente, são mais ausentes nas execuções de coros profissionais, mais baseados em técnica e virtuosidade. «O cantor amador, devotado com ardor anônimo, pode ser o mais sábio dos cantores. O cantor amador tende a amar, incondicionalmente, o canto, tendo poucas expectativas exaltadas ou ambições infladas» (Smith & Sataloff, 2013, p. 4).

Não por acaso, muitos dos regentes famosos de nosso tempo procuraram gravar com coros amadores em vez dos profissionais, pois eles se entregam totalmente ao trabalho e à execução, com poucos anseios individuais de exposição vocal ou vaidade. «Confidentes na força das vozes unidas, eles se abandonam no ato de cantar» (Smith & Sataloff, 2013, p. 4).

Por isso, o papel do regente deve ser especialmente diferenciado, quando tratando de grupos vocais ou corais amadores. Sendo a forma mais antiga de música conhecida, antes mesmo de qualquer manufatura de instrumentos, o canto coral no Ocidente remonta às tragédias gregas, quando os coros eram o eixo central da condução dramática, comentando a cena e desenvolvendo a narrativa. Ao contrário de uma orquestra, em que há o intermédio dos instrumentos, no coro o cantor está plenamente em contato com seu interior, sendo uma busca constante de aperfeiçoamento interno: «Em um coro, o ser humano parece ser o único “recurso” do grupo. As pessoas, com suas vozes e gestos, são a prática coral, uma manifestação artística, um produto cultural, uma atividade social» (Amato, 2012, p. 6).

O que guia, sobremaneira, a gestão do coro amador é seu objetivo básico no fazer social e funcional na prática musical coral, em que os cantores possuem profissões outras que não a música. O estabelecimento cultural em conjunto mostra-se, portanto, dotado de um poderoso valor social, de transformação e lapidação humana.

Já um coro que se estabelece dentro de uma instituição, como disciplina obrigatória para todos os instrumentistas, regentes e compositores, ou seja, nem todos também cantores ou estudantes de canto necessariamente, deve

ser estruturado visando a uma equalização aproximada que procure unir as qualidades distintas em torno de um bem comum — o equilíbrio musical preciso para que haja uma determinada harmonia. Para isso, cabe ao líder, no caso o regente, buscar trazer uma equidistância que abarque, dentro das inúmeras proveniências sociais e culturais de um coro, uma condução que vise a sanar eventuais problemas de desigualdades, atritos e desentendimentos que, por natureza, são inerentes a todo agrupamento humano.

O primeiro processo motivacional, no entanto, me parece ser o da aproximação do fazer musical ao cotidiano dos cantores corais. Em vez de distanciar colocando empecilhos como exercícios aos quais ainda não estão preparados tecnicamente ou um repertório estrangeiro ainda muito diferente de sua cultura original, o que deve instigar o cantor amador é, antes de tudo, a familiaridade da preparação vocal e das peças escolhidas para que, num segundo momento, superada essa fase, possa ser introduzida a língua latina, por exemplo, ou a italiana.

Ao trazer ao cantor amador ferramentas que o façam se identificar com a execução e a performance, desmistificamos a ideia, enraizada no mundo ocidental, de que o artista é um ser inacessível, alienado e com dons divinos extraordinários — pelo contrário, construímos a ideia de que o fazer artístico é parte intrínseca do ser humano.

A visão que se tem do artista como ser predestinado a grandiosos feitos e a geniais obras encobre o fato de que as diferentes habilidades desenvolvidas pelos indivíduos são um resultado de seu trajeto de vida, com fatores contingentes (uma oportunidade, uma “sorte”) e densos condicionantes sociais (Amato, 2012, p. 11).

Dentro desse espectro que procure condensar as influências sociais diversas, o regente deve abrir espaço para que o todo do ensaio seja vivido como uma experiência sensorial, corporal, psicológica e artística de magnitude e excelente comunicação entre o grupo, não fragmentando o processo de construção do espetáculo coral — a apresentação não deve ser o fim, mas deve ser parte do processo. «O concerto não é um altar de sacrifícios e fim último de toda a veneração; é apenas uma oportunidade de dividir com o público experiências autênticas e já vivenciadas anteriormente» (Coelho, 2008, p. 10).

A sequência mais comum adotada é a de exercícios físicos — alongamentos, jogos corporais e teatrais — respiratórios, de preparação para a atividade fonadora e, finalmente, os de fonação, tanto em coros amadores como em profissionais. O que tenho observado, no entanto, em minha longa experiência coral, é que quanto mais profissional o coro, maior a tendência para ignorar essa preparação inicial, seja em algum desses aspectos, ou mesmo em todos, ou fazê-los de forma mecânica e sem qualquer conscientização. Mesmo a pura e simples repetição de vocalizes, sem um objetivo delimitado (Santos, 2020), deve ser evitada, porque é deveras fácil realizar um exercício técnico com relativa desenvoltura, mas sem uma consciência real de sua utilidade dentro do grupo ou aplicabilidade em um repertório específico.

Podemos exemplificar com as incontáveis escalas e arpejos cantadas em conjunto e que parecem servir apenas para fazer uma leve massagem nas pregas vocais, não significando nada dentro do contexto do ensaio ou para aprimorar algum aspecto humano ou de determinada peça que se quer aprofundar.

Na escolha do repertório, deve-se frisar, assim como a introdução de exercícios — motores e cognitivos, por exemplo — que levem um senso de familiaridade ao cantor amador, fazendo-o identificar-se com eles e, possivelmente, realizá-los com maior facilidade e afinco para, posteriormente, introduzi-lo a materiais mais rebuscados e distantes de sua compreensão imediata, peças que remetam ao seu cotidiano com mais naturalidade. Dessa forma, faz-se imprescindível a seleção de cerca de três peças em português brasileiro, de consagrada reputação, extensão vocal relativamente pequena e, pelo menos duas delas serem de origem popular-tradicional.

Esse repertório sendo bem escolhido — dentre o vasto repertório coral brasileiro — deve-se buscar desenvolver as habilidades e potencialidades individuais que, somadas no coletivo, redundarão, possivelmente, em uma maior homogeneidade timbrística, expressiva e motivacional das pessoas envolvidas no todo.

Tudo depende do modelo explicativo que se concebe, mas o mais relevante é o conteúdo dessa explicação e o sentido de que *habilidades e competências são conceitos que designam conhecimentos bem desenvolvidos e imediatamente aplicáveis nas situações cotidianas* (Amato, 2012, p. 17).

Dessa maneira, é imprescindível para o regente a comunicabilidade clara e precisa, não apenas no âmbito gestual e corporal durante a performance do grupo, mas, sobretudo, quando dirigindo-se ao coro, apresentando soluções para os eventuais problemas de forma firme e objetiva, sem, obviamente, perder o contato cordial e a isonomia no tratamento com cada indivíduo pessoalmente e na coletividade.

Esses elementos, entretanto, só poderão ser plenamente alcançados a partir de experiências que tragam à luz o germe artístico interior despertado em cada um, suscitado pelo líder e desenvolvido, necessariamente, pelo grupo em conjunto:

A força interior do grupo passará por um processo de desenvolvimento da ação do som, que será percebida em três dimensões: psicológica, política e mística. Na dimensão psicológica serão percebidas a emoção, a vontade e a razão. A emoção é o resultado da captação dos fenômenos que atingiram a sensibilidade, favorecendo maior abandono do grupo ao sabor do som. A vontade, que não é voluntarismo, é a força interior que levará o grupo a vencer os obstáculos para conseguir seus objetivos. E a razão envolve a análise e seleção de combinações mais adequadas para se atingir a harmonia e a unidade que farão fluir a força interior (Mathias, 1986, p. 15).

Esse processo aparentemente simples é resultado direto das interações entre regente e o grupo, as demandas que o líder propõe e de que forma faz brotar o interesse do coro no ensaio, na preparação das obras e na sua realização. Esse interesse, além da escolha do repertório — que, como supracitado, deve remeter, num primeiro momento, a peças que contemplem, de certa forma, a vivência cotidiana dos integrantes — pode ser construído a partir de uma dinâmica de ensaio participativa, inclusiva e aberta a propostas interativas.

A começar do aquecimento. Em minha experiência regendo o Coro da Paróquia Cristo Ressuscitado, o Coro da Paróquia São Luís Gonzaga e o Madrigal Cantar Brasileiro, começávamos por exercícios básicos de alongamento, equilíbrio corporal e psicomotores, o que incluía uma massagem coletiva e pequenos jogos teatrais. Estes jogos, geralmente iniciados em um círculo, trazem propostas que visam à prontidão e receptividade —

andar de modo aleatório pela sala, por exemplo, e ao toque do regente ou preparador vocal, estancar subitamente o passo e fixar o olhar nos olhos de um colega, de preferência o mais próximo fisicamente. O contato diário, elaborado e desenvolvido desta forma, propicia aos membros do coro um autoconhecimento e conhecimento do outro, auxilia em sua interação e coloca-os defronte suas dificuldades de atuar no coletivo e as possibilidades de transpô-las, trabalho imprescindível em qualquer grupo, principalmente em um coro. Este e outros exercícios, construídos em conjunto, podem e devem ser o alicerce da performance em conjunto.

A técnica vocal, portanto, embora salutar e fundamental para o bom funcionamento do coro, não deve ser um fim, mas um meio, uma parte do processo, pois muitas vezes coros bastante afinados no sistema temperado ocidental e bem equilibrados nos quesitos dinâmica, homogeneidade de timbre e vozes tecnicamente impecáveis podem apresentar performances mornas do ponto de vista artístico, já que a arte não depende somente de uma produção sonora específica.

A técnica deve ser posta a serviço dela. Muitas vezes o cantor apresenta postura, respiração, articulação e ressonância corretas; no entanto, canta como se estivesse anestesiado, apático, absolutamente indiferente e distante do que está fazendo. Outras vezes, excessivamente preocupado com o próprio virtuosismo. Isso acaba por prejudicar-lhe a voz, pois o esforço é muito e o rendimento é pouco. A comunicação expressiva faz parte do perfeito mecanismo vocal (Coelho, 2008, p. 12).

Comumente, inclusive, vemos a sensibilidade expressiva e a dimensão emotiva tomarem conta das performances de coros amadores, que interpretam as peças com tal despreendimento e desenvoltura que até se perdoam suas possíveis faltas e falhas técnicas. Nos coros profissionais, por outro lado, a muitas vezes cega perseguição pela técnica sublime e perfeita, ainda que digna de admiração, carece, em algumas ocasiões, do ardor e da paixão devotada dos coros amadores.

A noção, por exemplo, na Europa e nos EUA de que qualquer pessoa pode integrar coros comunitários, de igrejas e escolas, produzindo arte com requintadas performances expressivas, vem ganhando cada vez mais terreno na música coral ocidental.

A ideia de que “trabalhadores” podem ser conduzidos para fora de sua existência comum por meio de experiências de arte elevada tornou-se difundida na Europa. O uso da palavra “enobrecer” por muitos escritores contemporâneos indica os modos pelos quais cria-se que a música coral tinha o poder de elevar as pessoas em gosto e status (Durrant, 2017, p. 166).

A expressão de um determinado coro, por conseguinte, será a soma de seus afetos individuais e suas biografias, produzindo, dessa forma, um construto sonoro particular, específico de sua região, sua classe e seu contexto sociocultural. «É possível distinguir um coro gospel de um coro de barbearia ou um coro de igreja por sinais visuais isolados ou mesmo pelo som» (Garnett, 2017, p. 1).

A voz, por si, transparece e traduz o aparato humano, seus códigos, a formação educacional e cultural do indivíduo, mais do que a técnica vocal permite apreender — mesmo estando uma performance vocal plenamente equilibrada, com uso correto da respiração, da fonação e da dicção, estará comprometida se houver um grande desconforto emocional e psicológico atuando sobre o corpo e a mente do executante.

A voz é singular e única, no sentido em que age como uma imagem padrão de originalidade e agência de pensamento em todas as artes e humanidades: falamos da voz do poeta, ou da voz do compositor. Ao mesmo tempo, é genérica, formada por forças além do controle individual, seja da natureza (pulmões, laringe, cavidades ressoadoras) ou de cultura (tipo de linguagem, papéis de gênero, convenções de expressão). A ideologia, estética e — cada vez mais — os contextos tecnológicos em que a vocalidade é construída têm, conseqüentemente, sido investigados por uma abundância de idiomas, do bel canto às técnicas vocais “extended” (Garnett, 2017, p. 2).

Na música coral, mais que em qualquer outra, a totalidade dos afetos somados resultará em uma homogeneidade híbrida, calcada na reunião conflitante das vozes de múltipla procedência, afinação, desenvolvimento técnico, histórico individual e contexto social principal. Como pontua Fábio Miguel:

A interpretação da voz como símbolo sonoro possui múltiplas dimensões, intrínsecas à relação da comunidade com seu ambiente sonoro, que se dá em constante interação. Essa relação dinâmica torna o símbolo vivo, carregado de afetividade e dinamismo. O evento sonoro simbólico coloca o homem numa intensa rede de relações, originando um sentimento de identificação ou participação, por meio de uma transferência imaginária, a qual transporta o homem para o interior do símbolo, assim como o símbolo ao interior do homem. É, portanto, um processo de integração, no qual o indivíduo, numa expressão espontânea, e ao mesmo tempo numa comunicação adaptada, desenvolve a imaginação criadora e o sentido do invisível. De modo geral, a voz, como elemento simbólico, tem uma função socializante que permite a comunicação com o meio social, de maneira que se possibilite penetrar no sentido desse símbolo, o que se configura na possibilidade de, por meio dele, conhecer uma dada sociedade (Miguel, 2012, p. 17)

Desta forma, faz-se plenamente possível uma leitura de uma determinada sociedade por meio de suas vozes e, nenhum melhor exemplo que a formação coral — a formação tradicional do coro misto, de vozes femininas e masculinas, separadas em quatro naipes, que seria, portanto, uma espécie de espelho panorâmico social profundo. Atuando defronte o microcosmo social que se constitui cada grupo coral, o regente deve perseguir, propriamente, os nobres ideais que norteiam a regência do macrocosmo — tratamento democrático de indivíduos e suas vozes, sem hierarquias niveladas por um gosto subjetivo e sujeito a admoestações. O regente coral, mais que tudo, tratando de instrumentos que são, praticamente, as próprias personalidades dos indivíduos presentes, precisa cuidar, com generosidade e parcimônia, para que todos se realizem num todo equidistante e cheio de fruição artística.

O regente, desse modo, se alça a uma posição delicada — principalmente no âmbito dos coros ditos amadores, já que preenche um papel social simbólico poderoso, em que atua, ao mesmo tempo, como unificador de espectros culturais distintos e possível agente que tentará dirimir, ainda que sutilmente, a experiência da exclusão das classes baixas e periféricas.

Os territórios (concretos ou abstratos), delimitados pelas ações e interações de determinado grupo, têm como característica a existência clara e definida de

seus limites, de suas fronteiras; a partir disso o pertencimento ou não a ele se dá também de forma clara e definida resultando na determinação de identidades por processos de exclusão: reconhecemo-nos como parte de um grupo menos por nos reconhecer em seus elementos de organização e simbolização e mais pelas diferenças entre estes e os de outros grupos. A identidade se constrói pela diferença, pela exclusão. Já os espaços culturais (também em versões físicas ou abstratas) caracterizam-se por serem abertos e permeáveis, em que incidem as transversalidades características das sociedades contemporâneas articuladas por diversidades cada vez mais complexas (Moura, 2012, pp. 22–23).

Classificação vocal — identidades

Todo trabalho coral deve principiar com a seleção e a classificação de vozes, individualmente, objetivando a uma apreensão inicial do instrumento vocal, sua tessitura, região de brilho e necessidades de ajuste e passagem e, além do mais, a cor do timbre — que determinará, sobretudo, a qualidade e tipo de voz de cada indivíduo do grupo que irá se formar — ou mesmo em formação. Claro que estamos tratando, primeiramente, de vozes ainda não treinadas no bel canto ou em outras escolas europeias ocidentais.

Para Cintia de los Santos, o termo identidade vocal seria mais apropriado do que classificação, pois denota uma avaliação individual, personalizada, sem estereótipos e condicionada pelas características idiossincrásicas da voz. Para a autora, esse procedimento, baseado na experiência do preparador vocal, possibilita o cuidado com o indivíduo e «desenvolve, no profissional em formação, um repertório auditivo que apresenta a complexidade da individualidade do canto, e não apenas a simples comparação entre extensão e tessitura» (Santos, 2020, p. 121).

Ela faz, ainda, uma importante distinção entre a análise classificatória vocal do médico — no caso, otorrinolaringologista — e do fonoaudiólogo, classificações estas amparadas antes por problemas de saúde vocais, que são geralmente os motivos pelos quais se procuram esses especialistas. O profissional de música, por outro lado, orienta Santos (2020), deve balizar a classificação individual vocal por meio de uma entrevista, onde se coloquem perguntas adequadas ao indivíduo, e se realizem exercícios iniciais

de avaliação do trato e extensão vocal, todavia sem esquecer as características pessoais de que tratamos acima. Santos argumenta ser necessário, nessa primeira conversa de caráter informal, já analisar aspectos individuais fonadores, e na execução de intervalos e escalas simples com o objetivo de decodificar elementos de timbre, região de brilho e tessitura, sempre embasados pela experiência única do indivíduo em questão. Propõe, por fim, uma análise mais apurada após três ou seis meses de trabalho vocal orientado, para acompanhar o progresso do(a) aluno(a), suas dificuldades e como tem podido resolvê-las (Santos, 2020).

Além disso, uma classificação vocal apurada inicial deve considerar elementos como tamanho das pregas vocais — em geral, quanto maiores mais graves — disposição e tipo corporal, aspectos anatômicos dos ressoadores e dos vibradores — laringe, por exemplo — condições específicas de personalidade, que afetam diretamente o canto, e contexto cultural (Mangini & Silva, 2013).

Esse aparato bibliográfico poderá conduzir uma avaliação ponderada do docente, considerando, acima de tudo, que a voz é o resultado sonoro de um indivíduo vivo, pulsante, pleno de qualidades e defeitos, e traduz seus anseios, desejos recônditos e diversas necessidades psicológicas de reprimi-los, sua educação, saúde geral, história de vida e elementos pessoais de como lidar com angústias e medos. Como comenta Coelho: «Quando trabalhamos com a voz de alguém, colocamos em jogo seu esquema de valores, toda sua filosofia de vida e toda sua cosmovisão» (Coelho, 2008, p. 11).

Claro que devemos ter em mente que, antes do que registro e tessitura, além das supramencionadas regiões de passagem e quebra, é a cor e o timbre que vão determinar a qualidade de uma voz — pois, via de regra, um soprano e um meio-soprano têm basicamente a mesma extensão vocal, o que as diferencia é o colorido específico e o tanto de esforço que cada voz emprega para permanecer em determinada região. Outro fator imprescindível para a identidade vocal — classificação e trabalho vocal diário — é se o cantor é versado ou não na musicalidade esperada dos executantes da música tonal ocidental — percepção e técnica vocal serão decisivos na sua classificação individual:

A musicalidade de um cantor amador é também um elemento para determinar sua classificação coral. Se ele tem a leitura à primeira vista fluente, é aceitável considerar uma classificação que necessite os extremos de sua extensão, especialmente se o cantor for também treinado vocalmente (Smith & Sataloff, 2013, p. 237).

Do contrário, se o cantor coralista for menos possuidor de musicalidade e técnica vocal, o regente ou preparador deverá considerar poupá-lo de grandes demandas de extensão vocal, analisando, caso a caso, individualmente:

Há cantores amadores cujas circunstâncias pessoais tornam impossível a eles cantarem extensivamente. Para outros, devido a rigidez ou doenças particulares, o canto exposto pode ser excessivamente desconfortável (Smith & Sataloff, 2013, p. 237).

Dinâmicas de ensaio

Para cumprir objetivos tão nobres, entretanto, o líder deve priorizar a construção de elementos dentro de dinâmicas de ensaio, conhecendo seu grupo de forma holística, para extrair sua melhor performance e aprimorá-la considerando as qualidades e defeitos principais do coro.

O regente deve determinar quais as prioridades de ensaio mais importantes para alcançar os objetivos do processo de ensaio formulado e os objetivos da performance em conjunto. Estas prioridades variam constantemente dentro de um único ensaio e de ensaio para ensaio¹ (Colson, 2012, p. 13).

Consciente das possibilidades de crescimento e das dificuldades enfrentadas pelo coro, o regente pode delimitar, cuidadosamente, os objetivos técnicos e pedagógicos de cada ensaio, visando a fortalecer e sanar os pontos

¹ «The conductor must determine which rehearsal priorities are most important in achieving the formulated rehearsal process objectives and ensemble performance goals. These priorities shift constantly throughout a single rehearsal and from rehearsal to rehearsal» (Tradução do autor).

fracos da execução. O regente deve ter em mente que é, além de diretor, professor, portanto além de preparar seus ensaios deve elaborar um plano e esquema de ensaios bem delineados, com objetivos específicos para cada um deles. «Um plano e esquema de ensaio permite ao regente ensinar de um modo sequencial, e por meio de várias estratégias de ensino, aperfeiçoar as prioridades técnicas e musicais para a performance do grupo»² (Colson, 2012, p. 13).

John Colson, desta forma, separa os segmentos de ensaio de um grupo musical da seguinte maneira:

— aquecimento
— equalização de vozes
— reger e tocar (cantar)
— modelo e imitação (pelo regente ou executante)
— vocalizar ou tocar com objetivos de demonstração (pelo regente)
— trabalho detalhado de conjunto (e <i>feedback</i> do regente)
— emprego de estratégias de ensino durante o processo de ensaio
— leitura de música (e leitura à primeira vista)
— resolução de problemas durante o processo de ensaio
— desenvolver a audição e a sensibilidade musical durante o processo de ensaio
— desenvolver a musicalidade e acabamento artístico durante o processo de ensaio ³

(Colson, 2012, p. 30).

Quanto aos procedimentos de ensaio, elabora da seguinte forma:

— Reger e tocar (cantar)
— Conceitos de ensinar performance
— Ensinar por transferência de conhecimento
— Fazer os executantes conscientes dos vários aspectos da performance
— Explicações verbais

² «A plan and rehearsal schedule allows the conductor to teach in a sequential way, and through the various teaching strategies, improve the technical and musical priorities for the ensemble performance» (Tradução do autor).

³ «Warm-up period Tuning and periodic tuning Conducting and playing Modeling and imitation (by the conductor or player) Vocalizing or playing for demonstration purposes (by the conductor) Ensemble detailed work (and feedback by conductor) Employing teaching strategies during the rehearsal process Music reading (and sight-reading) Problem-solving during the rehearsal process Fostering listening and musical sensitivity during the rehearsal process Fostering musicianship and artistry during the rehearsal process» (Tradução do autor).

— Procedimentos de afinação
— Procedimentos de sensibilidade musical e audição
— Treinar o grupo a olhar o regente
— Repetição de passagens (trabalho detalhado)
— Modelo e imitação
— Demonstrações do regente
— Ensaando em busca de detalhamentos/acabamentos e continuidade
— Questionando os músicos para uma compreensão musical
— Dando aos músicos <i>feedback</i>
— Confrontação e persistência em resolver problemas técnicos e musicais ² (Colson, 2012, p. 30).

Este plano de ensaio, obviamente, pode ser adaptado visando ao nível e características fundamentais do grupo. Concebido, a princípio, para um grupo de instrumentistas, este esquema deve, necessariamente, passar por uma reestruturação, tendo em vista que a voz, ao contrário dos demais instrumentos, é interna, recôndita, insubstituível e única. De acordo com Helena Coelho, a aparente vibração física das pregas vocais esconde uma idealização vocal de quem a produz (Coelho, 2008).

Somos, portanto, enquanto cantores, verdadeiros idealizadores e compositores de nossas vozes. Elas são reflexo timbrístico de um (des)arranjo enorme e variado de sintomas, causas, soluções e problemas que encontramos em nosso corpo físico e mental, variações de nossos processos emocionais altamente sofisticados e complexos, traduzem nosso caráter, nossas paixões e nossos desejos mais particulares.

A emoção evidencia-se em nosso corpo na forma de uma modificação de equilíbrio na sensibilidade orgânica neurovegetativa e afetiva. O estudo e domínio da emoção, portanto, influenciam o bom funcionamento orgânico e tornam o corpo mais sujeito à vontade (Coelho, 2008, p. 13).

⁴ «Conducting and playing Teaching performance concepts Teaching for learning transfer Making players aware of various performance aspects Verbal explanations Tuning procedures Listening and musical sensitivity procedures Training the ensemble to watch the conductor Repetition of passages (detailed work) Modeling and imitation Demonstrations by the conductor Rehearsing for details and continuity Questioning players for understanding Providing players with feedback Confrontation and persistence in solving technical and musical problems» (Tradução do autor).

A voz, portanto, matéria etérea e ao mesmo tempo viva, representa nossos humores, afetos e a própria transitoriedade humana — ela é finita, ainda que dure, aproximadamente, em muitos casos, até os oitenta anos, com alguma saúde. Como relacionar esses universos díspares, traduzir essas dezenas de arbítrios, reunindo em um espaço e tempo delimitados diferentes virtudes e fraquezas, ideários e convicções pessoais, atitudes e medos?

A figura do regente coral emerge, então, como talvez das mais politizadas. Despido de vaidades, ele deve trabalhar para abarcar o maior número possível de convergências intelectuais e emocionais, trazendo a lume a difícil tarefa de conjugar intuítos e proveniências socioculturais até então aparentemente intransponíveis. Essas barreiras, entretanto, devem ser superadas utilizando-se, além da técnica de ensaio — e, conforme vimos, falar o mínimo necessário — um discurso eficientemente bem dosado e articulado.

O discurso do líder é um discurso de convencimento, e convencimento profundamente enraizado visa à hegemonia. Por isso, a comunicação permeia todos os estilos de liderança. Liderar é comunicar, dominar é comunicar, convencer é comunicar e plantar profundamente uma mensagem no seio dos liderados (Amato, 2012, p. 33).

Proposta de repertório inicial

As propostas que vou apresentar são de fácil assimilação por qualquer ser humano que se disponha a aprendê-las, não constituindo, de forma alguma, empecilho à sua execução a falta de recursos técnicos que não o próprio corpo. Aproveitando o estudo do item anterior, vamos desenvolver, primeiramente, a noção corporal de pulso e ritmo através do coco de embolada, gênero nordestino brasileiro.

O coco de embolada é composto, tradicionalmente, em duas fases: a primeira, é o coco de roda, mais melódico, geralmente com uma melodia simples, que pode ser entoada por um coro, que, comumente, também dança. Pode envolver o esquema responsorial e antifônico de pergunta e resposta, como no coco «Rosa amarela»: «Olha a rosa amarela/rosa/tão formosa e tão bela/rosa», em que um solista ou coro pergunta a outro coro, em um jogo

lúdico. A segunda parte, é o coco de embolada propriamente dito, em que usualmente um solista, ou dois, entoam a embolada — um canto rítmico — mais rítmico do que melódico — em semicolcheias acentuadas com muito texto, improvisação e destreza retórica, aliterações e paródias/escárnio com o público. É comum que esta segunda parte seja composta de muitas sétimas menores repetidas, através de um canto bastante frontal e anasalado.

O exercício com o coco de embolada consiste em fazer uma roda, estabelecendo a pulsação de semínima igual a 60. De mãos dadas, faremos um coro em unísono para entoar a primeira parte de «Benedito pretinho», melodia popular com versos de Ascenso Ferreira, aqui em arranjo de José Siqueira.

Figura 1 — «Benedito pretinho»

The image shows a musical score for the song "Benedito Pretinho". The title is prominently displayed at the top. Below the title, it indicates the lyrics are by "Versos de OLEGÁRIO MARIANO" and the arrangement is by "JOSÉ SIQUEIRA". The score is for voice and piano. The vocal line is marked "CANTO" and the piano part is marked "PIANO". The tempo is "Allargato assai." and the dynamics include "poco rit.", "a tempo", "p", and "dim.". The lyrics are: "Be-ne-dito pre-ti-nho o-lhaa on-da - da - mí - li - te - o - o-lhaa on - da do mí. E - le vai, í - le".

Fonte: Siqueira, 1975, p. 3.

A seguir, para a segunda parte, um ou dois emboladores se destacam do grupo, indo ao meio da roda, para o embate retórico performático da embolada. O importante aqui é o grupo seguir o mesmo pulso da dança, sem deixar se influenciar pelos solos, que irão variar, naturalmente, de andamento, caráter e caracterização timbrística e expressiva.

Desse modo, é fundamental manter a coesão de pulso do grupo, que irá entoar novamente o coco ao final, e da mesma forma não variar muito a homogeneidade de timbre do coro, para que o embolador se destaque e faça as mudanças de cor e de interpretação necessárias. Observação importante: o ideal é que se execute a peça *a cappella*, e que o acompanhamento de piano seja apenas para ensaio, para a colocação da peça na pulsação de semínima = 60.

Resultados e conclusões

A maneira como se conduz, portanto, a técnica vocal desde a classificação de identidades vocais, com seu escopo histórico ocidental desde as práticas renascentistas, determinará, sobremaneira, o desenvolvimento do grupo coral, passando por uma elaboração da relação entre líder e coralista, sempre pautada na reciprocidade, inclusão e diversidade democrática de apreensão de conteúdos e sua tradução em música vocal em conjunto. A desenvoltura das habilidades individuais deverá compor o todo de forma relativamente equânime, onde se permita a cada um desenvolver suas melhores qualidades performáticas corais, junto à dança corporal e às atitudes cênicas — que englobam a percepção do outro, a sua aceitação e recíproca relação de troca e escuta. Propõe-se que a forma mais eficaz de propiciar esses encontros, num primeiro momento, é a de prática de música de raiz e/ou popular-tradicional, onde as comunidades encontram subsídios internos ligados à sua procedência principal, seu aparato cultural e social.

Os resultados repercutiram diretamente na sonoridade dos grupos com os quais trabalho, amalgamada e permeada de afetos, na execução performática, onde percebe-se o entrosamento, a percepção do conjunto e a reciprocidade na troca vocal e cênica entre os integrantes do grupo. Além do mais, verificou-se uma maior entrega, capacidade e vontade de cooperação, assiduidade e disciplina, de modo algum impostos.

Referências

- AMATO, R. F. (2012). *A voz do líder: arte e comunicação nos palcos da gestão*. Elsevier.
- BODDIE, S. (2021). *Vocal Consistency and Artistic Freedom: Existentialism and Vocal Instruction in Higher Education*. Common Ground Research Networks.
- COELHO, H. S. N. W. (2008). *Técnica vocal para coros*. Sinodal.
- COLSON, J. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Plymouth: Scarecrow.
- DURRANT, C. (2017). *Choral Conducting: Philosophy and Practice* (2.^a ed.). Taylor and Francis.
- GARNET, L. (2017). *Choral Conducting and the Construction of Meaning: gesture, voice, identity*. Taylor and Francis.
- MANGINI, M., M, SILVA, M. A, DE ANDRADA. (2013). Classificação vocal: um estudo comparativo entre as escolas de canto italiana, francesa e alemã. *Revista Opus*, 19(2), 1–14.
- MATHIAS, N. (1986). *Coral: um canto apaixonante*. Musimed.
- MIGUEL, F. (2012). *Paisagem sonora: um estudo da voz humana como símbolo sonoro* [Tese de Doutorado]. Unesp.
- MOURA, P. C. (2012). *Vozes paulistanas: as práticas do Canto Coral em São Paulo e suas relações com políticas públicas para cultura* [Tese de Doutorado não publicada]. Unesp.
- SANTOS, C. DE LOS. (2020). *A arte da técnica vocal: caderno 2*. PUCRS.
- SIQUEIRA, J. (1975). *Oito canções populares brasileiras*. 1 partitura. Canto e piano. Edição do autor.
- SMITH, B. Jo; SATALOFF, R. T. (2013). *Choral Pedagogy* (3.^a ed.).Plural.

A ARTETERAPIA NO LUTO E NOS CUIDADOS PALIATIVOS

Graça Duarte

Assistente Social na Unidade Local de Saúde Tâmega e Sousa — Centro de Saúde Amarante.
Membro da Comunidade de Prática em Cuidados Paliativos do Instituto Superior de Ciências
Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa. Email: gracaafonsocosta@gmail.com

Telma Alves

Assistente Social na Câmara Municipal de Sintra. Membro da Comunidade de Prática
em Cuidados Paliativos do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
— Universidade de Lisboa. Email: telmacristinapalmaalves@gmail.com

Resumo: O *Workshop A Mensagem das Lágrimas* decorreu da realização das *II Jornadas Para uma Humanização em Cuidados Paliativos — Da Ciência e do Amor no Cuidar: Estórias, Identidades e Territórios em Cuidados Paliativos*, em outubro de 2023, no âmbito da Comunidade de Prática em Cuidados Paliativos, dinamizada pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas — Universidade de Lisboa, tendo contado com a participação de profissionais de saúde e estudantes.

A atuação em Cuidados Paliativos requer que os profissionais desenvolvam em si a capacidade de alcançar um sentido nas suas práticas, bem como a necessidade de acolhimento e integração das suas emoções e vivências.

Vários estudos têm demonstrado que a Arteterapia tem resultados positivos na ressignificação de eventos traumáticos e em contextos de perda.

Com a atividade pretendeu-se explorar o tema do luto, através das análises reflexivas e analíticas dos participantes, e promover e reorientar para um sentido de vida, possibilitando a descoberta de soluções que permitam dar novos significados a eventos traumáticos através da Arteterapia.

O *Workshop* revelou-se um momento intimista, onde os participantes partilharam os seus sentimentos e tiveram oportunidade de (re)construir, através das criações artísticas, vivências dolorosas, atribuindo novos significados às suas perdas.

Palavras-chave: Arteterapia; Luto; Cuidados Paliativos.

Enquadramento Teórico

Arteterapia

De acordo com Reis (2014), a Arteterapia é uma abordagem com fins terapêuticos, onde existe o recurso a diversas formas de expressão artística, com o intuito de promover a saúde e a qualidade de vida. Trata-se de uma ferramenta que combina as áreas da arte e da psicologia, e é aplicável em contextos profissionais diversos, recorrendo a vários recursos artísticos, como a pintura, desenho ou colagens, que expressam elementos terapêuticos e promovem o autodesenvolvimento (Kluska & Morais, 2023). Como refere Carvalho (2019), a Arteterapia envolve a preparação e organização antecipada das intervenções a executar, sendo que as sessões implicam uma cuidada organização e a avaliação da eficácia dos recursos técnicos artísticos a aplicar.

De acordo com Carvalho, definição também referida na Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia

A Arte-Terapia distingue-se como método de tratamento para o desenvolvimento pessoal, integrando no contexto terapêutico mediadores artísticos. Tal origina uma relação terapêutica particular, assente na interação entre o sujeito (criador), o objeto de arte (criação) e o terapeuta (recetor). O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas enriquece e incrementa o processo. As características referidas facilitam a comunicação, o ensaio de relações objetivas e reorganização dos objetos internos, a expressão emocional significativa, o aprofundar do conhecimento interno, libertando a capacidade de pensar e a criatividade. (...) É adotada em Arte-Terapia uma visão holística considerando que o todo é maior que a soma das partes. (Carvalho, 2001, como citado em Santos, 2020, p. 14)

Neste sentido, trata-se de uma metodologia valiosa nas intervenções psicossociais, nomeadamente em Cuidados Paliativos e em processos de luto, permitindo abordar questões emocionais e psicossociais de forma inovadora e holística, como já documentado em várias investigações.

Beaumont (2013), na sua investigação, referiu que o recurso à Arteterapia, como a narração de histórias de vida ou outras técnicas criativas, pode potenciar os efeitos dos processos de reconstrução de significados que os doentes experienciam num ambiente terapêutico.

Também um estudo desenvolvido em 2022 considerou que este tipo de intervenções podem ser modelos terapêuticos eficazes para ajudar os participantes que vivenciam uma experiência de luto. Os investigadores concluíram que as intervenções permitiram aos participantes estabelecer fortes conexões com outros participantes e com a comunidade; adquirir novas competências e mecanismos de autorregulação através de ações integradas de arte e terapias narrativas; desenvolver um autoconceito mais firme e aprender novas ferramentas de autocuidado e estratégias de gestão emocional; e desenvolver habilidades que impulsionaram a sua resiliência e a capacidade de enfrentar futuras experiências de luto (Nelson *et al.*, 2022).

Em 2023, foi levada a cabo uma investigação, via *online*, sobre o impacto da terapia artística em relação à depressão, luto e qualidade de vida, com adultos que tinham perdido um membro da família no último ano. Os resultados indicaram que a Arteterapia em grupo, mesmo quando realizada em contexto *online*, pode reduzir os sintomas de depressão e tristeza, ao mesmo tempo que melhora a qualidade de vida dos participantes (Park & Cha, 2023).

Um estudo exploratório, levado a cabo por Dawson *et al.* em 2024, com o objetivo de explorar os benefícios e os riscos da narrativa colaborativa em contexto de sofrimento e dor, promoveu a participação de pessoas enlutadas num trabalho conjunto de criação de uma história fictícia sobre perda e a reflexão, com recurso a *focus groups*. As narrativas de histórias de vida, mesmo que de forma fictícia, demonstraram que a realização de atividades criativas, num contexto de apoio, pode proporcionar um espaço seguro para as pessoas enlutadas, facilitando a partilha de emoções difíceis e a procura de um sentido para o sofrimento vivenciado. Os participantes relataram que as atividades permitiram uma maior confrontação com as

perdas, o que sugere que a narrativa colaborativa pode atrair indivíduos que têm menos facilidade em participar em grupos de apoio tradicionais. Todos os participantes refletiram positivamente sobre as atividades e alguns notaram pequenas mudanças nos seus níveis de aceitação ou compreensão do seu luto.

Cuidados Paliativos

De acordo com a Organização Mundial de Saúde,

os cuidados paliativos são uma abordagem que melhora a qualidade de vida dos pacientes, e das suas famílias, que enfrentam problemas associados a uma doença ameaçadora de vida, através da prevenção e do alívio do sofrimento, por meio da identificação precoce, avaliação correta e tratamento da dor e de outros problemas físicos, psicossociais e espirituais. (World Health Organization, 2002, p. 84)

Neste sentido, os Cuidados Paliativos são cuidados holísticos, ativos, dirigidos a qualquer idade, em diferentes doenças, e, segundo o Plano Estratégico para o Desenvolvimento dos Cuidados Paliativos em Portugal Continental para o Biénio de 2023-2024, «devem estar disponíveis em todos os níveis de cuidados de saúde» (Comissão Nacional de Cuidados Paliativos, 2023, p. 5).

Como também refere o documento estratégico acima mencionado, os Cuidados Paliativos apresentam vários princípios orientadores, nomeadamente:

serem cuidados centrados na pessoa, sua família e cuidadores e baseiam-se na comunicação eficaz, na tomada de decisão compartilhada, na autonomia pessoal e prolongam-se no processo de luto; devem estar disponíveis e serem prestados a todas as pessoas que vivem com uma doença ativa, avançada e progressiva, independentemente do diagnóstico; afirmam a vida enquanto reconhecem que morrer é uma parte inevitável da vida; os familiares/cuidadores são valorizados e recebem os cuidados que se adequam às suas necessidades; os cuidados são

especializados e baseados em evidência científica. (Comissão Nacional de Cuidados Paliativos, 2023, p. 6)

Não se trata de antecipar ou acelerar a morte, mas sim de garantir uma prestação de cuidados que promova a dignidade e bem-estar do doente e da sua família. O doente tem, assim, a liberdade de aceitar a vida, a doença e o processo de morrer e a morte de forma natural. Através dos Cuidados Paliativos promove-se a criação de um espaço seguro e um ambiente de confiança, que permite a expressão da vulnerabilidade, da intimidade e de afeto genuíno, o que remete para «uma aprendizagem, não da morte, mas da vida: a paz que se transmite aos que cá ficam e a esperança que os consola» (Hennezel, 2006, p. 183).

Como refere Arantes (2019, p.53), «a morte anunciada traz a possibilidade de um encontro veloz com o sentido da vida» e com os outros. Assim, a fase final da vida de um ente querido pode ser a oportunidade de acompanhar em profundidade e com intimidade, no tempo possível, essa pessoa, com a qual, por vezes, durante a vida não se conseguiu estabelecer essa relação (Hennezel, 2006, p. 183).

Em relação aos profissionais que desempenham a sua atividade nesta área de prestação de cuidados, além da formação académica especializada e treino técnico, é necessário o compromisso com o seu desenvolvimento pessoal, terapia emocional e atividades de autocuidado e de consciencialização do seu sentido de vida. É fundamental que o profissional encontre a sua paz, para que possa ajudar o doente, a família e os cuidadores a alcançarem a serenidade e a pacificação, essenciais no momento de fim de vida (Arantes, 2019).

A relação de confiança entre os profissionais e os doentes, familiares e cuidadores só é alcançada com um sentido de presença e de compaixão, promovendo a valorização e autoestima da pessoa em fim de vida. Não se trata de negar o processo de morte, mas sim de valorizar a vida a cada dia, permitir que a pessoa doente não se sinta um incómodo, ajudá-la a sentir-se importante, amada, mesmo diante da morte, para os que cuidam dela (Arantes, 2019). Assim, «se a pessoa que está a morrer se sente valiosa, no sentido de ser importante, de fazer a diferença na própria vida e sentir que faz a diferença na vida de quem está a cuidar dela, ela honrará esse tempo» (Arantes, 2019, p. 121).

Luto

Como refere Puigarnau (2023, p. 10), o luto define-se como «uma resposta natural a um acontecimento natural que nos afeta a diferentes níveis, nomeadamente: físico, emocional, intelectual, relacional, comportamental e espiritual». Neste sentido, o luto assume duas dimensões, nomeadamente o luto como perda primária, em que o enlutado terá que se ajustar ao mundo sem a presença da pessoa perdida, e o luto como perda secundária, sendo que as perdas incidem na ausência dos momentos de proximidade física, intimidade, toque e outros planos conjuntos, para o futuro, com a pessoa que partiu (Gabriel *et al.*, 2021).

Por outro lado, mesmo sendo considerado como um acontecimento natural da vida e que todos experimentarão um dia, este tem efeitos variáveis sobre as pessoas e deve ser entendido de forma individualizada (Kübler-Ross, 2008). O processo de luto é, assim, complexo e implica a integração da relação anteriormente física, transformando-a numa relação interna, simbólica e emocional (Gabriel *et al.*, 2021).

Na cultura ocidental, a falta de diálogo sobre a morte, a ocultação dos sentimentos de dor, tristeza e saudade pelo enlutado e a priorização do prolongamento da vida, mesmo em grande sofrimento, tornam o processo de luto ainda mais desafiador. Lidar com a perda requer a capacidade de ressignificar a representação da morte, implicando adaptação às mudanças causadas pela perda do vínculo anterior (Bouso, 2011).

No processo de integração do luto, é fundamental admitir a perda e reconhecê-la, sentir e viver a dor, reagir à perda e ressignificar. Tal implica um reajustamento em direção a uma nova realidade sem esquecer a pessoa que partiu, mas sim integrando-a numa nova forma de relacionamento e (re)criando uma nova identidade (Rando, 2000).

Numa revisão da literatura sobre o luto em Cuidados Paliativos, Pimenta e Capelas (2019), através da análise de 101 artigos sobre os tipos de luto, a experiência de luto, a intervenção nesse âmbito e a percepção da família e dos profissionais de saúde, referem que esta é uma vivência traumática, em que cada um sofre de forma peculiar e única. A investigação refere que existem fatores que dificultam ou facilitam o processo de luto. A vulnerabilidade da família, o género feminino, o desconhecimento da morte e a

inexistência de um plano antecipado de cuidados são identificados como fatores que dificultam o processo de luto. Por sua vez, os fatores protetores e que facilitam o processo de luto consubstanciam-se em ambientes de cuidados confortáveis, espaços confiáveis e seguros, bem como em estruturas familiares securizantes em que há cooperação e menor sobrecarga da família.

O processo de luto é também vivenciado pelos vários profissionais de saúde. Como referem Nunes *et al.* (2016), os profissionais de enfermagem lidam diretamente e por longos períodos de tempo com os doentes. Neste sentido, estão mais expostos e mais vulneráveis ao processo de morrer e à morte, vivenciando um contexto de dor e sofrimento, que os remete para um luto profissional (Nunes *et al.*, 2016).

Tendo presente que os profissionais de saúde estão expostos a situações de grande vulnerabilidade, perda e sofrimento, pretendeu-se criar uma atividade onde a temática do luto pudesse ser explorada, através de narrativas, partilhas e cocriações, recorrendo a técnicas facilitadoras de ressignificação de eventos traumáticos e vivências de perda.

Método

A dinamização do *Workshop* norteou-se por uma metodologia ativa e participativa, e de cariz exploratório e reflexivo, tendo por base o livro *A Mensagem das Lágrimas*, que acabou por dar título ao *Workshop*. Tratou-se de uma atividade enquadrada no programa das *II Jornadas Para uma Humanização em Cuidados Paliativos — Da Ciência e do Amor no Cuidar: Estórias, Identidades e Territórios em Cuidados Paliativos*, em outubro de 2023, no âmbito da Comunidade de Prática em Cuidados Paliativos, dirigida a profissionais de saúde que desempenham funções em Cuidados Paliativos, e outros participantes interessados no tema, nomeadamente profissionais de saúde, de Estruturas Residenciais para Idosos e estudantes de Serviço Social.

No momento da inscrição, os participantes foram previamente convidados a partilhar as motivações e expectativas em relação ao *Workshop*. Foi efetuada uma sistematização, verificando-se que estas estavam alinhadas com os objetivos da atividade. Realçam-se como principais motivações:

a aquisição de mais conhecimento e competências sobre o tema do luto; o treino de estratégias para lidar com as perdas; e a aquisição de novas ferramentas para desempenhar funções nesta área.

Além dos relatos relacionados com a aquisição de competências e conhecimento, alguns participantes apresentaram expectativas do foro interno e vivencial do luto. Neste sentido, foi referida a possibilidade de o *Workshop* ser uma descoberta e um momento de partilha sobre eventos marcantes nas vidas daqueles que privam com o doente, e que têm de aprender a gerir essas experiências que ficam na memória para o resto das suas vidas. Numa visão holística, alguns participantes referiram ainda que o *Workshop* seria a oportunidade de olhar para o luto como uma ferramenta de aceitação da condição de estar vivo. Outros apontaram que seria um espaço relevante para humanizar o luto e passar essa mesma mensagem «humanizadora» a todas as áreas sociais e da saúde.

O Guião do *Workshop* consubstanciou-se nas seguintes etapas: meditação guiada, dinâmica de apresentação, visionamento de um vídeo, análise de textos e reflexões em grupo, partilha de conclusões, dinâmica de Arteterapia, partilha sobre como cada participante se sentiu e reflexões finais.

Dinamização do *Workshop*

O *Workshop* contou com a participação de doze elementos, onze participantes do sexo feminino e um participante do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 58 anos. Em relação à profissão, participaram três estudantes, um estudante trabalhador, cinco assistentes sociais, duas enfermeiras e uma tradutora.

A atividade teve início com uma meditação guiada (Figura 1), inspirada na autora Joan Halifax, com o objetivo de trazer as pessoas para o momento presente, remetendo-as para a consciência corporal e respiratória, e para a atenção plena, necessária para os momentos que se iriam seguir (Halifax, 2018).

Figura 1 — Meditação Guiada

Meditação de Atenção Plena

Sente-se de uma forma confortável, feche os olhos, os pés bem assentes no chão, as costas direitas, sinta a gravidade do corpo e traga a atenção para o momento presente e o movimento respiratório. Respire profundamente, solte conceitos, imagens e permita-se estar em presença. Estamos num espaço seguro;

Inspire e expire, sinta os pés, percorra a planta do pé, o peito do pé até ao calcanhar, relaxe, sinta a firmeza da terra e solte todas as tensões;

De seguida traga a sua atenção às pernas, suba até à cintura, inspirando, expirando e relaxando, sentindo a força e o equilíbrio que as pernas lhe oferecem;

Agora, traga a consciência à sua coluna, inspire e expire, sinta o fluxo da energia, sinta o eixo da coluna, relaxe toda essa parte do corpo, toda a rigidez, solte-se...

Costas largas e firmeza, significam costas fortes, o que permite desenvolver a confiança e a equanimidade (compaixão e amor por todos os seres);

Inspire e expire, suba até ao seu pescoço, relaxe, sinta a sua cabeça, o couro cabeludo, o cabelo, sinta a sua testa, as suas sobrancelhas, os olhos, as faces, os lábios e esboce um sorriso;

Inspire e expire, deixe fluir a energia pelos seus braços e mãos. As mãos são pontos energéticos que nos permitem acolher e cuidar;

Traga agora a atenção para a frente do seu corpo, para os pulmões, sinta o fluxo respiratório. Recupere o seu espaço interno e relaxe, solte bem os músculos da barriga, abra o peito e o coração, perceba a fortaleza que é, respire a vida. Em si reside a compaixão e o amor. A frente pode ser suave porque as costas são fortes, sinta estabilidade, relaxamento e abertura.

Inspire e expire de forma descontraída, deixe o ar entrar, percorrer todo o corpo e deixe sair livremente, soltando todas as imagens, conceitos, medos e expectativas. Sinta a leveza, aceda à experiência mais profunda de abertura e recorde que pode sempre regressar a este estado, deixe a vida fluir.

Meditação inspirada nos ensinamentos de Roshi Joan Halifax - escritora e budista

Num segundo momento, os participantes foram convidados a dirigir-se a uma mesa onde estavam várias cartas do jogo *Dixit*, e a escolher uma

imagem que pudesse servir como elemento de apresentação (Figura 2). Este tratou-se do primeiro elemento artístico a que se recorreu durante a atividade, a par da música instrumental de fundo que acompanhou todo o *Workshop* (Helland, 2017).

Figura 2 — Dinâmica de Apresentação



Para contextualizar o tema do luto, foi projetado um vídeo da médica paliativista, Dr.^a Ana Cláudia Arantes, que remeteu para a importância do luto e do seguir em frente (Arantes, 2023).

De seguida, os participantes foram divididos em quatro subgrupos, tendo sido distribuído a cada grupo excertos do livro *A Mensagem das Lágrimas*. Os textos explanaram várias questões e testemunhos relacionados com o luto e os Cuidados Paliativos, promovendo a reflexão e a partilha de experiências e vivências entre os grupos. Destaca-se um dos excertos utilizado nesta dinâmica.

Porque é que me dizem que vou aprender com a morte do meu filho? Eu não quero aprender nada! As pessoas dizem-me coisas estranhas... dizem-me que vou crescer como pessoa, que vou ser capaz de ajudar outros pais, que, com o tempo, vou acabar por aprender a suportar esta dor que tenho dentro de mim. É isso que me vai ajudar a aceitar o que aconteceu? Pensar nas coisas positivas que poderão sair de algo tão negativo? Que as perdas são aprendizagens ou lições? (Puigarnau, 2023, p. 1)

Para este testemunho, foram colocadas perguntas orientadoras para a reflexão, nomeadamente: quais são as palavras de conforto consideradas certas ou adequadas a dizer a uma pessoa enlutada?; como é que posso acolher a dor de alguém que sofreu uma perda?; quando é que nos devemos aproximar ou dar espaço e tempo a quem está em luto?

No que concerne à dinâmica de Arteterapia no luto, a mesma teve como objetivo remeter os participantes para a resignificação de eventos traumáticos, através da possibilidade da valorização da vida, da redescoberta da esperança e do encontro de novas soluções que permitam dar novos formatos à vida. Assim, os participantes foram convidados a dirigir-se a uma mesa, onde estavam dispostas várias fotografias, imagens e objetos (Figura 3). De entre o material, o propósito foi escolher algo que os transportasse para a memória de um momento bom, de um sonho, algo feliz.

Figura 3 — Materiais disponíveis para a atividade de Arteterapia



Já acomodados, num momento de maior introspecção e reflexão, os participantes foram desafiados a fechar os olhos e a lembrar um momento difícil da sua vida. Como exemplo, foi apontado que podia ser uma notícia ouvida na televisão e que causou impacto, algo que dissemos e de que nos arrependemos, uma perda de qualquer natureza (por morte ou perdas em vida), ou outro evento que nos tenha marcado.

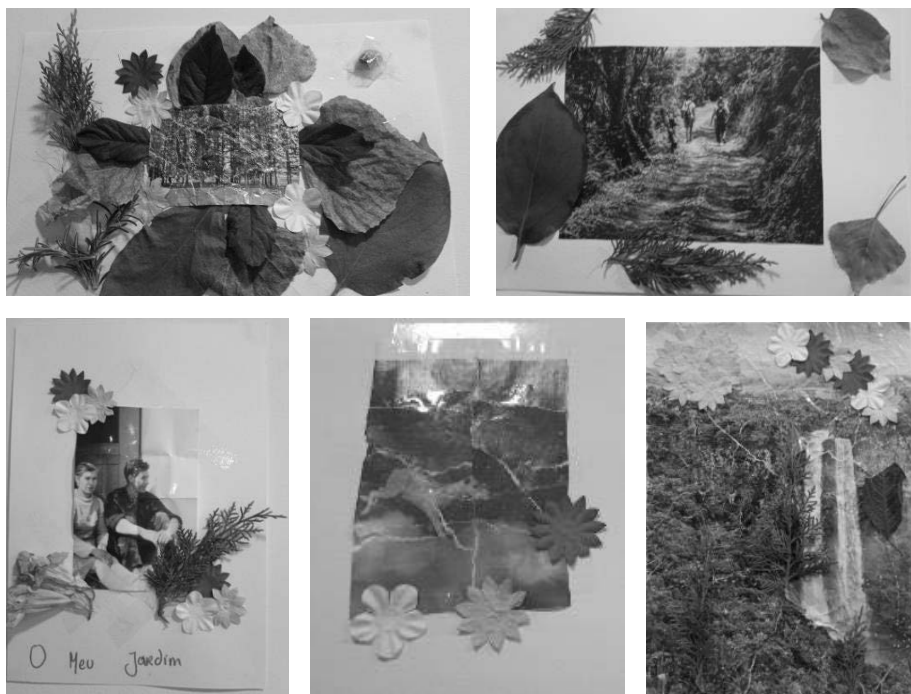
Neste sentido, a atividade prosseguiu com a seguinte reflexão: primeiro foi solicitado aos participantes a escolha uma imagem feliz, que remetia para uma experiência gratificante. De seguida, foi pedido que recordassem um acontecimento menos feliz. Reforçou-se que, assim, vai acontecendo a vida, estamos muito bem e de repente acontece algo inesperado que nos deixa muito mal e, por vezes, despedaçados.

Em sequência, foi solicitado que os participantes materializassem a representação desse momento menos feliz, como é que se sentiram nesse momento doloroso. Continuando, foram orientados para pegar na imagem feliz que elegeram e incitados a despedaçá-la, de acordo com a memória dolorosa a que acederam. Durante esse momento, foi relevante observar em quantos pedaços se desfizeram as imagens, os gestos, as emoções expressas (no despedaçar da imagem) por cada participante.

De forma a (re)construir uma nova imagem e a dar um novo significado ao momento traumático, foi proposta uma colagem desses pedaços e outros materiais disponíveis, de acordo com o imaginário e criatividade de cada um, e que resultaram num novo formato e numa nova história, materializada na criação artística (Figura 4). Como apontamento final, realçou-se a tomada de consciência de que as experiências dolorosas da vida acontecem, que não podemos evitá-las ou apagá-las. Contudo, é possível aceitá-las, acolhê-las, integrá-las e reconstruirmo-nos a partir dessas vivências, ressignificando-as e dando continuidade à vida.

No final, cada participante, de acordo com a sua vontade, teve o seu momento de partilha com o grupo, comunicando a sua reflexão e a sua (re) construção.

Figura 4 — Imagens das (re)construções — Atividade de Arteterapia



Resultados

Em relação à atividade de reflexão sobre os excertos do livro *A Mensagem das Lágrimas*, os participantes referiram, entre outras conclusões, que «a morte faz parte da vida» e que «quem fica terá que aceitar que a outra pessoa está a partir». Neste sentido, e sendo o luto um processo que é vivido por cada um de forma única, «a expressão da dor pode ser manifestada de muitas formas», «temos o direito de sentir, de gritar, de chorar, de rir», sendo que o «respeito pela manifestação de vontade do outro facilita o processo de luto». Foi também mencionado que «há falta de comunicação no luto», sendo que «é importante falarmos sobre os nossos sentimentos».

No que concerne à relação com os profissionais de saúde, durante processos de doença e de fim de vida, foi referido pelos participantes que é importante «trabalhar a compaixão nos profissionais», uma vez que «somos mais do que a nossa condição clínica». Numa alusão direta a um dos textos

em reflexão, foi referido que, por exemplo, «quando os profissionais ligam para comunicar uma má notícia a um familiar, é importante perguntar se a pessoa está sozinha». No contexto de um outro excerto, relacionado com o testemunho de uma mãe que acabara de perder um filho, uma morte inesperada, e que relatava a comunicação da má notícia por parte dos profissionais e a influência destes no sentido de não ver o corpo do filho, os participantes partilharam que «é importante não mutilar as emoções do outro, porque é algo crucial para a manifestação da dor e do luto». Naquela situação em concreto, «o corpo pode não estar como a mãe o reconhece, mas continua a ser o seu filho» e, como era sua vontade, seria essencial para a mesma ver o corpo do filho, despedir-se dele, sendo que essa impossibilidade acabou por ser um fator negativo no seu processo de luto.

Uma das questões que também foi levantada aquando da reflexão prende-se com o «quem somos nós depois da morte?», o que deixa implícito que «o luto também pode ser um processo de transformação» e que «a perda pode ser um crescimento». Além disso, foi mencionado que «a consciência da finitude e o acompanhamento das equipas de Cuidados Paliativos facilita o processo de luto, ajuda-nos a acolher o processo de perda, e pode facilitar a concretização de desejos e manifestações de vontade do doente».

No processo de luto e face à pessoa enlutada, foi referido que, por vezes, «a dor leva-nos para lugares tão individuais e temos dificuldade em partilhar», o que se reflete em «lutos que são mais difíceis de viver». As reflexões dos participantes levantaram também questões tais como «o que dizer a uma mãe que acabou de perder um filho?». Como resposta, uma das possibilidades propostas foi a hipótese de dizer «não consigo imaginar a tua dor», validando e acolhendo o sofrimento do outro. Neste sentido, as partilhas incidiram também «sobre as palavras que dizemos» e a importância de «estarmos atentos aos sinais dos outros» e «saber fazer silêncio presente». O acompanhamento a quem está em luto reflete-se também no «estar disponível para acolher a dor e deixar sentir», o que significa ainda «não projetar as minhas vivências de perda no outro».

Este foi um momento particularmente emotivo e intimista, onde os participantes fizeram partilhas e reflexões profundas, tais como «o talento é transformação, e o sofrimento também pode ser uma via sacra de superação», «gratidão é também aceitação» e concluíram que, acima de tudo, o

processo de luto implica «procurar em nós e fora de nós mesmos» e «amar na plenitude do amor».

No âmbito da análise dos excertos do livro, os elementos referiram ainda como relevante nos processos de luto, nomeadamente no luto dos profissionais, o facto de, muitas vezes, guardarmos e/ou retermos as nossas lágrimas, para acolhermos e enxugarmos as lágrimas dos outros, o que deveria ser expresso em espaços e tempos próprios proporcionados às equipas, em contextos de partilha e de supervisão.

As reflexões orientaram-se também para o sentido da vida de cada pessoa, bem como a importância de honrar a vida e o legado de quem parte, sendo que a existência de cada um é única e irrepetível.

A realização da atividade de Arteterapia permitiu a criação de um espaço seguro e de confiança, e revelou também que a arte é um elemento diferenciador e potenciador da expressão de sentimentos e emoções, possibilitando que os participantes partilhassem as suas vivências profissionais, mas, acima de tudo, as suas experiências pessoais.

Apesar de existir um guião de atividade, os participantes tiveram liberdade para desconstruir e reconstruir de acordo com a sua vontade, podendo não seguir todos os passos sugeridos. Neste sentido, nas suas (re)construções, os participantes recorreram a imagens e símbolos, a materiais e texturas que espelharam, de alguma forma, os seus sentimentos, a dor e a felicidade, bem como a expressão de momentos ameaçadores, vivências potencialmente traumáticas e desafios pessoais, promovendo o autocuidado, a resignificação dos eventos e realçaram a resiliência de cada um.

A Arteterapia revela-se, desta forma, um caminho para explorar emoções e narrativas de experiências potencialmente traumáticas, expressar a criatividade e potenciar o autoconhecimento. Num contexto em que é difícil verbalizar emoções e sentimentos, esta pode ser uma ferramenta benéfica, permitindo que os participantes reconstruam a sua própria história.

Considerações finais

Considera-se que foi impactante iniciar o *Workshop* com uma breve meditação guiada, pois permitiu a cada participante trazer a presença e a

atenção plena para cada um e para a experiência que iriam viver, orientando o foco para o corpo, o fluxo respiratório e remetendo para a força do coração, abertura e compaixão ativa do ser (Halifax, 2018). Por outro lado, os elementos artísticos estiveram presentes ao longo de todo o *Workshop*, quer na escolha das cartas de apresentação, quer no elemento musical, que serviu de fundo a todas as dinâmicas e que contribuiu para a indução de um ambiente tranquilo, íntimo e seguro (Helland, 2017).

Releva-se também a importância da apresentação como um momento social em que cada pessoa se apresentou livremente, dizendo o que considerou importante partilhar de si, quer a nível pessoal, quer profissional, explicando a escolha da carta ou cartas do jogo, tendo a maioria dos participantes, remetido para o seu sentido de vida ou vivências marcantes.

Em relação ao vídeo, este elemento acabou por funcionar como enquadramento conceptual da temática do luto de forma sistematizada (Arantes, 2023).

O momento de análise sobre os excertos do livro *A Mensagem das Lágrimas* permitiu a reflexão do grupo sobre a conceptualização teórica do luto e a partilha de vivências pessoais e profissionais, o que possibilitou a partilha de boas práticas no acompanhamento de pessoas em luto.

A dinâmica de Arteterapia demonstrou ser uma ferramenta facilitadora e potenciadora da criatividade, contribuindo para que os participantes rompessem as suas resistências e reconhecessem as suas fragilidades e vulnerabilidades. Através das suas (re)construções artísticas, comunicaram e exploraram sentimentos e encontraram perspectivas diferentes para ressignificar as suas vivências.

O objetivo da dinâmica de Arteterapia considerou-se alcançado, uma vez que os participantes demonstraram ter entrado em contacto com o seu mundo sensível e emocional. Criando, enriqueceram o seu imaginário, com novos conteúdos internos e de desenvolvimento pessoal, que ficaram registados e materializados nas suas (re)construções artísticas. O processo de Arteterapia permitiu, assim, o uso da criatividade, do movimento interno e externo, da autenticidade e profundidade de cada participante, trazendo a expressão do sentir não verbal e a integração desse sentir na criação artística.

O *Workshop* foi um espaço intimista e de cumplicidade, onde os participantes verbalizaram que se sentiram acolhidos e encontraram um espaço

de partilha para expressar as suas vivências e os seus lutos pessoais e profissionais, sendo um momento libertador e terapêutico. Muitos dos participantes chegaram mesmo a emocionar-se profundamente, sentindo conforto ao partilhar a sua emoção com o grupo, pessoas com as quais não tinham estabelecido qualquer laço prévio. As lágrimas foram acolhidas pelo grupo como um elemento libertador, transmissor de uma mensagem de vivência consciente das fragilidades e vulnerabilidades de cada um.

Para o desfecho do *Workshop*, os participantes deram o seu *feedback* através de uma confluência de palavras que sintetizaram o impacto direto da experiência em cada um, referindo que sentiram «humanização», «suporte», «saúde», «gratidão», «aceitação», e que a experiência significou «montar e desmontar», «desconstrução e reconstrução», uma «transformação». Mencionaram ainda que a experiência foi um momento «acolhedor», «libertador», como um «abraço» (Figura 5).

Realça-se a necessidade que os profissionais sentem de momentos em que possam refletir e partilhar experiências sobre a temática do luto, os seus sentimentos e as suas vivências pessoais e profissionais.

Destaca-se como potencialidades deste *Workshop* a importância de dar voz e visibilidade aos profissionais, às suas histórias, às suas perceções sobre o luto, às dificuldades que sentem, bem como as aprendizagens mais significativas relatadas por quem trabalha em Cuidados Paliativos. Neste sentido, a metodologia proposta no *Workshop* poderá ser também um recurso em contexto de supervisão, permitindo a sua aplicação num contexto mais protegido.

Tratou-se de um *Workshop* exploratório, dirigido a profissionais e estudantes, sendo que será pertinente replicar e aplicar noutros contextos, para que se possa aferir a pertinência do impacto e dos resultados. Revela-se também importante adequar o tempo de dinamização do *Workshop* a uma duração mínima de 3h, uma vez que é fundamental dar oportunidade aos participantes de partilharem as suas experiências e promover a reflexão. Em relação à dimensão do grupo, sugere-se a aplicação em grupos de 10 a 15 elementos, para que todos possam ter a possibilidade de se expressar.

Este tipo de dinâmicas de grupo fomenta a união dos participantes, possibilitando a ressignificação dos eventos, mesmo que traumáticos, e permite reconhecer que as perdas e os lutos não são infortúnios isolados, mas sim

- o Biénio de 2023–2024*. Ministério da Saúde. https://www.sns.min-saude.pt/wp-content/uploads/2024/01/PEDCP-2023_2024_signed.pdf.
- DAWSON, L., HARE, R., WALTER, G., SEYDERHELM, A., POCKOCK, L., SELMAN, L., KNIGHTLEY, M., MADELEYD, H., & TOOKEY, H. (2024). Grief and Collaborative Storytelling: The Colours of Loss. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15401383.2024.2348581>.
- GABRIEL, S., PAULINO, M., & BAPTISTA, T. M. (Coords.) (2021). *Luto — Manual de Intervenção Psicológica*. Pactor.
- HALIFAX, J. (2018). *Presente no Morrer. Cultivando Compaixão e Destemor na Presença da Morte*. Editora Gryphus. <https://www.wook.pt/ebook/presente-no-morrer-joan-halifax/21850290>.
- HELLAND, P. B. (2017, dezembro 15). *Together* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mXjU_Tu4TbI&t=2250s.
- HENZEZEL, M. (2006). *Morrer de olhos abertos*. Casa das Letras.
- KLUSKA, M. N. S., & MORAIS, W. R. (2023). Impacto do Contexto Sócio Político-Económico na Saúde Mental do Indivíduo. *Revistaft*, 27(125), 93. doi: 10.5281/zenodo.8248093.
- KÜBLER-ROSS, E. (2008). *Sobre a morte e o morrer* (9.^a ed.). Martins Fontes.
- MARTINS, D. C. S. (2012). *Arte - terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa — Faculdade de Belas Artes]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10008>.
- NELSON, K., LUKAWIECKI, J., WAITSCHIES, K., JACKSON, E., & ZIVOT, C. (2022). Exploring the Impacts of an Art and Narrative Therapy Program on Participants' Grief and Bereavement Experiences. *OMEGA — Journal of Death and Dying*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00302228221111726>.
- NUNES, F. N. L., ARAÚJO, K. M., & SILVA, L. D. C. (2016). As evidências sobre o impacto psicossocial de profissionais de enfermagem frente à morte. *Revista Interdisciplinar*, 9, 4, 165–172.
- PARK, S., & CHA, Y. (2023). Effects of online group art therapy on psychological distress and quality of life after family bereavement: In COVID-19 pandemic. *The Arts in Psychotherapy*, 82, 101972, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101972>.
- PIMENTA, S., & CAPELAS, M. L. V. (2019). A abordagem do luto em Cuidados Paliativos. *Cadernos De Saúde*, 11(1), 5–18. <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2019.7247>.

- PUIGARNAU, A. P. A. (2023). *A Mensagem das Lágrimas*. Pactor.
- RANDO, T. A. (2000). *Loss and anticipatory grief*. Lexington Books.
- REIS, A, C. (2014). Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 142–157. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>.
- SANTOS, A. L. (2020). Arte na Esquadra — Um Encontro Improvável. *Arte Viva – Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, (10), 07–27. <https://arte-terapia.com/wp-content/uploads/2020/10/RevistaARTEVIVA-N.10-2020.pdf>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). *Managing a National Cancer Control Programme. National Cancer Control Programmes — Policies and Managerial Guidelines*. World Health Organization.

DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NAS ARTES — PERCURSOS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO

Pedro Balauus Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
balauus@ipc.pt

Resumo: Por entre os veios didáticos que conduzem à motivação para o texto literário em contexto escolar, as estratégias de intertextualidade devem assumir um papel proeminente nas práticas de leitura. Este dispositivo literário permite inúmeros diálogos e cruzamentos na circunferência das artes em geral, e da literatura em particular. De facto, há intermináveis pontes entre os textos literários, o cinema, a música, mas ainda a publicidade, a animação ou as artes visuais. Em Portugal, os textos programáticos facultam-nos algumas diretrizes sobre os benefícios deste conceito e das várias propriedades pedagógicas para estimular os alunos para a leitura do texto literário. Não obstante, e por várias razões, a leitura intertextual não assume o devido destaque no palco das práticas em sala de aula.

Após uma sucinta contextualização teórica do conceito, apresentaremos concisamente as principais razões didáticas pelas quais ele se deve erguer como recurso privilegiado nas aulas de língua.

Perante as evidências descreveremos com brevidade uma proposta didática de triplo alcance constituída pelo cruzamento e interseção de materiais tão distintos como a literatura, a publicidade, a pintura ou a literatura, no sentido de demonstrar os múltiplos caminhos que a intertextualidade abre e os diálogos que podem ocorrer no âmbito de uma aula de Português do ensino básico. Através deles será visível a interlocução de influências entre artes diferenciadas. O objetivo maior destas observações será, pois, o de compilar as principais causas que justificam essa

oportunidade de convocar o ensino da literatura, o prazer de ler, o conhecimento de (outros) textos e de outras artes e a promoção da educação literária na escola.

Palavras-chave: Literatura e Outras Artes; Intertextualidades; Educação Literária; Didática da Leitura; Ensino Básico.

«[...] Como autor de romances que jogam muitíssimo na citação intertextual, fico sempre feliz de ver o leitor captar a remissão, o piscar de olho.» (p. 233). «[...] E finalmente, nem o mais ingénuo dos leitores pode passar através das malhas do texto sem sentir a suspeita de que algumas vezes (ou muitas) ele remeta para fora de si.» (Eco, 2003, p. 240)

tout texte est un intertexte; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables: les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues [...]. (Barthes, 1973, pp. 1–11)

Introdução breve e enquadramento

A intertextualidade é um conceito central na teoria literária, que descreve a relação entre textos e a forma como eles se influenciam mutuamente. Esta interação pode ocorrer de várias maneiras, como referências diretas, alusões, paródias, entre outras. No contexto escolar, as estratégias de intertextualidade podem ser poderosas ferramentas para motivar os alunos à leitura de textos literários. É neste cruzamento que esta proposta se encontra, uma vez que pretende apresentar uma fundamentação teórica que justifique a utilização da intertextualidade corporizada numa abordagem didática privilegiada nas aulas de língua, destacando os seus benefícios pedagógicos e oferecendo exemplos práticos aplicáveis ao ensino básico.

O termo «intertextualidade» foi cunhado pela teórica literária Julia Kristeva na década de 1960, inspirada pelos trabalhos de Mikhail Bakhtin. Kristeva argumenta que todo texto é um mosaico de citações e uma absorção

e transformação de outros textos. Bakhtin, por sua vez, enfatizava o caráter dialógico da linguagem, onde cada enunciado está em constante diálogo com outros enunciados. Este conceito reflete a ideia de que os textos não existem isoladamente, mas sim numa rede complexa de relações. Essa perspectiva pode enriquecer a experiência de leitura dos alunos, ajudando-os a perceber as conexões entre diferentes obras e a ampliar sua compreensão literária. Ora, como acentua Valdés, (1989, p.175), uma

característica essencial de la obra literaria es que puede trascender las condiciones psicológicas de su producción y así entra en una relación nueva (serie interminable de lecturas, cada una de las cuales está arraigada en su propia situación sociológica, psicológica y cultural) que no puede ser circunscrita.

Consideramos, pois, que o ensino da literatura e, mormente, todas as tarefas no âmbito da educação literária na escola cumpre desde logo este desígnio: o de promover uma rede alargada de outras leituras, diversificar os textos e abrir novas páginas a leituras fora do âmbito das circunscrições curriculares.

Pichois e Rousseau (1983) notam que a influência entre textos é um mecanismo subtil e misterioso pelo qual uma obra engendra outra. Estamos, assim, no terreno da *intertextualidade*, entendida como uma interconexão de textos e de sentidos.

Tratando estas palavras sobre o conceito num sentido mais vasto, como uma interpelação de textos literários e de significações, mas igualmente, entre linguagens e artes de diferente matriz, estaremos sempre a invocar uma primeira interpretação do conceito de intertextualidade, mas sobretudo, um (claro) efeito de *conveniência pedagógica* a que somos particularmente sensíveis. Essa é uma razão que não podemos ocultar. Ela decorre das oportunas palavras de Worton & Still ao considerarem que:

This is intertextuality in the sense that a text may appear to be the spontaneous and transparent expression of a writer's intention, but must necessarily contain elements of other texts (...) It is an intertextuality, a network of citation, and where each unit of reading functions, not by referring to a fixed content [...], but by activating certain codes in the reader. (Worton & Still, 1991, p. 20)

Por sua vez, Fillola (1994, p. 61) acentua que «La constatación y observación de paralelismos (cronológicos, descriptivos, morfológicos, estructurales, etc) entre los textos literarios y las creaciones de las artes visuales, o plásticas es una forma de entender y analizar las relaciones culturales de una sociedad o de una época.»

Julgamos ser muito produtivo considerar a leitura como base para um trabalho em que se possam cruzar outras referências culturais e estabelecer tipos distintos de correlações, uma vez que permite que os alunos contactem, ainda que de forma preambular, com noções como a *cópia*, a *referência*, a *influência*, ou a *alusão*. Esta via permite-lhes treinar muitos aspetos e competências relacionados com a receção e a compreensão dos textos. O estudo de Fillola (1994, p. 69) destaca esta finalidade ao considerar que ela serve para que os alunos possam ser introduzidos «(...) en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos.» São estas, pois, algumas das razões que presidem não apenas à seleção do conceito, mas também, à sua introdução no palco da aula, uma vez que «Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas. El alcance del concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad» (Fillola, 1994, p. 61).

A reafirmar a espessura desta opção inicial pela qual enveredamos, não estão apenas razões que derivam da interpretação teórica do conceito de intertextualidade desde o final da década de 60 (e mesmo antes). Subjacentes a esta via estão ainda motivos resultantes da perceção contemporânea do conceito de *intertexto* e questões que se prendem com o efeito pedagógico da sua *demonstração* e *emprego*. Em nossa opinião, é mais fácil se este trabalho for realizado deste modo, mediante uma etapa prévia. A preferência por esta acostagem vai ao encontro, aliás, não apenas das margens mais largas do *intertexto*, mas ainda, de múltiplos estudos que se têm debruçado sobre a importância da intertextualidade no campo letivo e, conseqüentemente, sobre as formas de a introduzirmos no espaço das aulas. A este propósito, Lemke (1992) sublinha que

Are the principles of intertextuality limited to relations among linguistic texts?
Can they be applied more generally to other sorts of semiotic “texts”: vide-

otapes, computer graphics, hypermedia? [...] How is the picture on the page an intertext for the text next to it? [...] How can we systematically analyze the content of a video frame or sequence in relation to the transcript of what was being said during it, other than by intuition as members of the culture? [...] (Lemke, 1992, pp. 257–259)

Hoje, há já alguma produção teórica em torno dos modos e processos como a intertextualidade pode ser trabalhada em contexto escolar nas faixas mais jovens. Ciecierski, por exemplo, frisa que:

[...] Teachers might also consider that intertextual connections are not limited to books or texts. All written texts and utterances are “inherently intertextual, constituted by elements of other texts. [...] They could also be non-print in nature such as music, drama, video, art, gesture, or a thought [...] Utilizing a variety of types of resources to make intertextual connections may potentially stretch students thinking as they consider ways to make connections. (Ciecierski, 2014, pp. 46–47)

O principal azimute teórico foi traçado por Kristeva, uma vez que a autora desenha a intertextualidade como um trabalho de transposição e de absorção de outros textos, cujo resultado é um *mosaico de citações*, e não tanto como uma crítica de fontes textuais. Perante esta orientação e, sobretudo, da nossa experiência com (futuros) docentes e, ainda, dos adolescentes que são os últimos destinatários das aulas de educação básica, estamos em crer que esta opção constitui uma das vias mais válidas e, pedagogicamente, uma das mais ilustrativas.

Alcances pedagógicos da intertextualidade

As vantagens decorrentes da usabilidade didática da intertextualidade estão satisfatoriamente documentadas no ensino e promoção da literatura. No entanto, ela raramente tem primazia entre as práticas de trabalho. No currículo português, por exemplo, essa opção é maioritariamente protraída para o terceiro ciclo e ensino secundário. Todavia, este conceito é didática-

mente muito produtivo e fornece os motivos e justifica as oportunidades de aprimorar o ensino da literatura, o prazer de ler, o conhecimento de textos e a promoção da educação literária na escola, mas também fora dela.

Quais são, pois, as vantagens da utilização didática deste conceito? São múltiplas e de largo alcance, podendo neste contexto serem elencadas as principais, tais como:

- a) Contactar com textos e obras de autores que não se encontram nos manuais e nas Aprendizagens Essenciais;
- b) Verificar as virtualidades da leitura literária como mecanismo de legitimação cultural;
- c) Identificar algumas estremas que se estabelecem entre a literatura e outras formas discursivas de arte;
- d) Aclarar o modo como os textos encenam um mecanismo de *transposição*;
- e) Perceber de que forma a intertextualidade convida à leitura de outros textos;
- f) Estabelecer diálogos entre a literatura e outras artes;
- g) Compreender outros mecanismos de paródia artística cuja vitalidade interpretativa é promotora de novas leituras.

A intertextualidade pode, pois, tornar a leitura mais envolvente ao estabelecer conexões entre o texto estudado e outros textos ou formas de arte com as quais os alunos já estão familiarizados, por exemplo, ao relacionar um romance com um filme adaptado, uma pintura, um anúncio publicitário, um tema musical, os alunos podem sentir-se mais motivados a ler o texto original ou a comparar as distintas versões ou, ainda, a encontrar outras formas de leitura extensiva.

Trajetos para uma proposta

Apesar de dispormos da possibilidade de apresentarmos exemplos textuais mais complexos e eruditos em qualquer expressão artística, optamos por não enveredar por essa via, porquanto estamos convictos de que o desconhe-

cimento dessas referências impossibilitaria a identificação e o cruzamento intertextual. Assim sendo, a opção que aqui formulamos terá de recair sobre enunciados cuja probabilidade de conhecimento por parte dos alunos seja mais elevada. Estamos a dirigir-nos inequivocamente a turmas do ensino básico. Desse modo, esta aula fará referências a possibilidades de *diálogo intertextual* entre enunciados que disponibilizaremos aos alunos, de modo a, como refere Guillén (1985), assinalar o carácter interativo entre o texto e o leitor e a produtividade do intertexto. Para nós, professores, não importa apenas a reflexão em torno do conceito de *intertextualidade*, a noção de memória literária e os mecanismos de recriação textual que este dispositivo permite. Do ângulo de visão pedagógica, é imperioso ressaltar a instância do recetor/leitor, a importância que assumem no plano interpretativo, o desenvolvimento do espírito crítico, a formação e a ampliação dos *corpora* de leitura, e a percepção de que os textos literários não se produzem apenas a partir do ponto de vista do autor e das relações com outros anteriores. Eles são, ainda, o resultado do ato de leitura e do trabalho colaborativo entre o texto e cada leitor.

É o conceito de *receptor productivo* que Fillola (1994, p. 65) invoca e defende no âmbito do ensino da literatura, noção que vai beber às teorias da receção de Moog-Grunewald (2001, p. 250), pois a autora afirma que as relações entre os textos «(...) cualquiera que sea su tipo y su volumen, ya no se explican causal-genéticamente de obra a obra, de autor a autor, de nación a nación; más bien han de insertarse como *recepción productiva* en un processo muy complejo de recepción, el que participan três *instancias*: autor, obra, público». Não obstante este conjunto tão legítimo de intenções, temos de admitir que a abordagem do conceito não pode nem deve seguir um recorte teórico preciso ou profundo. Os alunos do ensino básico não têm conhecimentos de aspetos básicos da teoria da literatura e/ou dos estudos literários; não nos podemos adentrar por noções centrípetas às teorias da receção, a conceitos respeitantes ao sistema semiótico literário, a especificidades sobre géneros ou periodização literária e sobretudo a exemplos textuais que são excêntricos ao seu conhecimento da literatura, nomeadamente alguns mais eruditos que poderiam dar um contributo mais explícito e válido à dilucidação do conceito de intertextualidade. Eventualmente, esta abordagem poderá ser postergada para o final da escolaridade obrigatória.

Teria sido de inquestionável interesse ilustrar alguns exemplos lançando mão de textos literários produzidos em conjunturas de fratura periodológica, uma vez que é nesses momentos que a intertextualidade joga um papel de capital importância, marcando a irreverência parodística e a desconstrução. De entre (tantos) outros, o riso carnavalesco do surrealismo poderia ter fornecido matéria interessante, mas estamos certos de que essa seria uma opção audaciosa neste contexto.

Sobre os objetivos de uma unidade curricular

De facto, de entre objetivos gerais destacamos com maior preponderância os de despertar os alunos para *novas leituras* para além das citadas nos manuais escolares e o de assumir uma atitude distinta perante o *texto literário*, demonstrando que eles constituem um complexo, mas harmonioso *mosaico* que a intertextualidade permite ver, num efeito caleidoscópico sempre variado e incessantemente criativo. Assim, podemos sintetizar alguns objetivos específicos como sendo aqueles que norteariam este plano sobre as virtualidades do intertexto no seio da literatura e da educação literária. Relembremos que esta unidade servirá, pois, objetivos simples e concisos, adaptados ao tempo letivo disponível para o efeito, e constitui somente uma porta possível para outros ingressos mais demorados e sobretudo mais profundos. Os objetivos que presidem a esta(s) aula(s) seriam, pois, por ordem aproximada da sua consecução:

- a) Contactar com produções (áudio)visuais e artísticas que apresentam similitudes entre si;
- b) Explicar de que modo e em que planos os *textos* interagem;
- c) Ler vários excertos de textos literários fornecidos pelo professor;
- d) Aclarar a forma como os textos encenam um mecanismo de *transposição*;
- e) Apreciar os modos como a intertextualidade reequaciona questões de identidade autoral, de recriação literária e de revisitação textual;
- f) Identificar as razões pelas quais um texto pode ser fonte de inspiração e de (re)produção para outros autores;

- g) Deduzir a importância do conhecimento da literatura para estabelecer diálogos intertextuais;
- h) Facultar exemplos de outros textos literários que mantenham entre si uma relação dialogal.
- i) Explicar a importância da intertextualidade como câmara de eco textual e como intensificador das experiências de leitura literária;
- j) Entender de que modo a intertextualidade convida à leitura de outros textos, à transmissão de heranças culturais, históricas ou literárias e a cruzamentos interdisciplinares;
- k) Perceber os modos como o cruzamento e o diálogo de textos servem o propósito de formação dos hábitos leitores e competência leitora em ambiente letivo e extraletivo;

Os textos

Os textos e enunciados que propomos são meros exemplos possíveis, de entre uma interminável lista de outros possíveis diálogos entre textos e expressões artísticas:

1. Observação de três filmes publicitários
 - a) Audi (1996). *Audi A3 Triptonic*. Germany vs. Perrault, Charles (1697). *Cinderela*.
 - b) Volkswagen (2012). *Volkswagen Golf*. Germany. vs. Kelly, Gene (1952). *Singing in the rain*. USA.
 - c) Heineken (2012). *Heineken*. NL. vs. Mendes, Sam (2012). *Skyfall*. USA.
2. Observação de quatro quadros a óleo/fotografias
 - a) Vermeer, Johannes (1665). *Girl with a pearl earring*. 44.5x39, Mauritshuis, Den Haag: NL. vs. Webber, Peter (2003). *Girl with a pearl earring*. *Scarlett Johanson*. UK/LU. vs. The Carter Family Portraits (2014). *Girl with a pearl earring*. USA. vs. Brumm, Logan (2008). *Girl with a pearl earring*. USA. vs. Awol, Crizku (2009). *Girl with a pearl earring*. Chromogenic Print. USA.

3. Leitura de vários excertos de textos literários
 - a) Torrado, António (1992). *O Pajem não se cala*. Civilização. vs. Andersen, Hans Christian (1990). *As Roupas do Imperador*. Replicação. vs. Ballesteros, Xosé (2013). *O Fato Novo do Rei*. Kalandraka. vs. Junqueiro, Guerra (2013). *Três contos de Guerra Junqueiro*. Texto Editora.
4. Notações sobre aspetos de similitude e diálogo entre os textos lidos

Roteiro letivo

Esta sugestão segue alguns passos simples e que passamos a enumerar, por ordem de alinhamento pedagógico, da alínea a) à alínea e):

- a) Observação de um anúncio publicitário da Audi, datado de 1996.¹ Os alunos serão instados no final do brevíssimo *trailer* a emitirem, espontaneamente, um comentário acerca do conteúdo e/ou da forma como ele encena uma história (re)conhecida por todos. Estamos em crer que mencionarão o texto *Cinderela* de Charles Perrault (1697)², baseado num conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola* (*A gata borralheira*). O uso deste texto decorre da certeza de os alunos identificarem sem esforço a narrativa em causa, uma vez que o texto constitui um clássico que conhecem. Serão alertados para alguns dados de natureza relevante como, por exemplo, o facto de esta história, datada de 1697, (embora exista uma de feição semelhante e anterior, de origem chinesa), ter sido recriada em mais de

1



2



treze produções de espetáculos distintos de ópera, todos de assinalável sucesso ao longo dos últimos 100 anos; ter ainda sido objeto de tratamento diferenciado em mais de dez espetáculos de *ballet*, com adaptações notáveis e diferentes como as de Prokofiev em 1945 ou *Cinderela — A Tragic tale* de Terence Kohler em 2011 para a *Finnish National Ballet*.

Faremos ainda referência a um livro do autor holandês Jan Kal que em *Assepoester* (1981) reescreveu a história em sonetos.³ Não deixaremos de vincar ainda que este conto foi objeto de múltiplas produções teatrais, nas quais nem sempre a narrativa é exatamente igual à que os alunos conhecem, como é o caso mais célebre do espetáculo *Fairy Tales on Ice* do *El Portal Theatre* que estreou em 2010 em Hollywood.

- b) Visionamento de um outro excerto vídeo de carácter publicitário produzido em 2012, pela Volkswagen⁴ seguido da cena original do filme de 1952, *Singing in the rain* (*Serenata à Chuva*), em que Gene Kelly (ator, produtor e coreógrafo na mesma película) dança na rua, numa noite de chuva, após um beijo trocado com Debbie Reynolds.⁵ Após a observação do excerto de filme, tentaremos que os alunos identifiquem as similitudes entre ambos e refiram se consideram ser uma *cópia*.



- c) Observa-se um anúncio da cerveja *Heineken*⁶. A escolha é proposital por ser mais recente e por termos a certeza de que o gênero de filme e a data de produção são garantias de que os alunos o conhecem. Trata-se do clipe produzido pela holandesa *Heineken* (2012) a partir de uma cena de *007-Skyfall* (2012).⁷ O objetivo imediato será o de perceber quais as ligações entre ambas as narrativas;
- d) De modo rápido, os alunos serão confrontados com um conjunto de imagens. O painel é composto por fotos sequenciais.⁸ A finalidade é compreender se os alunos são capazes de estabelecer algum tipo de relação entre elas. A imagem seguinte apresenta uma foto (em formato de quadro a óleo), que se espera ser reconhecida pelos alunos.⁹ Trata-se do rosto da atriz americana Scarlett Johanson, numa recriação do filme de 2003, de Peter Webber, *Girl with a Pearl Earring*. Refere-se, apenas a título muito breve, que este filme se baseou na novela histórica de Tracy Chevalier, *Girl with a Pearl*



Earring, escrito em 1999. No final desta sequência, apresenta-se a obra do pintor holandês Joahannes de Vermeer.¹⁰

- e) Em último lugar, e de modo intencional, distribuímos e projetamos um texto a toda a turma. Trata-se de um excerto de *O Pajem não se cala*, de António Torrado. Relembramos que este texto faz parte das recomendações para o 6.º ano de escolaridade, no âmbito da leitura autónoma. Após a leitura do primeiro, disponibilizamos também um excerto do texto de Hans Christian Andersen, *As Roupas novas do Imperador*. Solicitar-lhes-emos que verifiquem as diferenças mais expressivas, apesar do filão narrativo ser o mesmo. Aproveitamos para referir que este conto de Andersen foi, por sua vez, «inspirado» numa história anterior, do século XIV (1335), que integrava um conjunto de 55 contos de teor moral (*El Conde Lucanor*), sendo que Andersen nunca leu o original em castelhano, mas terá contactado com uma versão em alemão, *So ist der Lauf der Welt*. No conto original, um rei recebe de tecelões embusteiros um traje que seria invisível a todos menos àqueles que fossem filhos legítimos. Porém, o conto de António Torrado *reescreve* o conto de Andersen, tem uma feição mais divertida e encontra-se propositadamente encaixada numa outra narrativa.

A terminar este breve momento de comparação, evocamos ainda outras histórias, com títulos semelhantes, e aproveitamos para projetar apenas as capas de outros livros e partes finais dos referidos textos cujos veios narrativos são comuns, como é o caso de *O Fato Novo do Rei* de Xosé Ballesteros ou ainda *Três Contos de Guerra Junqueiro*. O maior propósito é o de pôr em confronto os desenlaces das diferentes narrativas. Assim, um encerra-se deste modo: «Gargalhada geral. Só então o rei compreendeu que fora enganado; envergonhado e arrependido da sua vaidade, correu a esconder-se

¹⁰



no palácio.» No texto de Guerra Junqueiro, o desfecho em discurso direto ocorre quando:

[...] — Mas parece que vai em cuecas — observou um pequerrucho, ao lado do pai.

— É a voz da inocência — disse o pai.

— Há ali uma criança que diz que o sultão vai em cuecas.

— Vai em cuecas! Vai em cuecas! — exclamou o povo finalmente.

O sultão ficou muito aflito porque lhe pareceu que realmente era verdade. Entretanto tomou a enérgica resolução de ir até ao fim, e os camaristas submissos continuaram a levar com respeito a cauda imaginária. (p. 75)

Na versão de Andersen:

— Ouçam! Ouçam o que diz esta criança inocente! — observou o pai a quantos o rodeavam. Imediatamente o povo começou a cochichar entre si. — O rei está nu! O rei está nu!! — começou a gritar o povo. E o rei ouvindo, fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: “O desfile tem que continuar!!” E, assim, continuou mais impassível que nunca e os camaristas continuaram, segurando a sua cauda invisível. (p. 37)

Por sua vez, no texto de Torrado, a narrativa finda assim:

(...) Mas um menino destacou-se da multidão e disse:

— O rei vai nu.

Pela voz do inocente todos os olhares se desenevoaram, todas as bocas se abriram. Foi uma risota que abalou o reino. Enquanto o povo se ria, o rei, muito envergonhado, teve de fugir para o palácio, à procura de um roupão que o cobrisse, a sério.

Esta História que Andersen escreveu, há mais de cem anos, contei eu ao meu companheiro no banco de jardim. No fim, ele fez-me a pergunta que nunca me tinha ocorrido:

— E o que é que aconteceu ao menino que disse que rei ia nu?

Essa é outra história, uma nova história que eu vou contar. (p. 7)

Como se pode observar, entre todos os textos existem fios condutores mais ou menos visíveis e espessos, variando, contudo, na sua composição, na liberdade criativa, no efeito de transposição e de *cópia*.

A intertextualidade é, pois, o dispositivo literário que permite esta margem substancial de liberdade. É, nas palavras de Kristeva (1968, p. 64), a [...] *interaction textuelle* qui se produit à l'intérieur d'un seul texte. Pour le sujet connaissant, l'intertextualité, est une notion qui sera l'indice de la façon dont un texte lit l'histoire et s'insère en elle.

Algumas conclusões sobre o cruzamento intertextual

No contexto específico destas palavras e formato será impossível elencar todas as vantagens didáticas decorrentes do uso deste conceito no ensino básico. É, todavia, possível resumir algumas delas, e fazer um breve apinhado daquelas que poderemos considerar as mais relevantes.

São elas, por exemplo:

- a) Desenvolvimento do pensamento crítico: analisar as relações intertextuais exige que os alunos identifiquem e interpretem referências, comparando e contrastando diferentes obras. Isso promove o crescimento da reflexão crítica, uma habilidade essencial tanto na educação quanto na vida quotidiana.
- b) Enriquecimento cultural: a intertextualidade expõe os alunos a uma variedade de referências culturais, literárias e artísticas, ampliando o seu repertório cultural e literário. Essa exposição pode despertar o interesse por novas leituras e incentivar uma apreciação mais profunda da literatura e das artes.
- c) Promoção da criatividade: explorar as conexões entre diferentes textos e formas de arte pode inspirar os alunos a (re)criar as suas próprias obras intertextuais, seja por meio de redações, projetos multimídia ou outras atividades criativas. Essa prática pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente;
- d) Uso de textos análogos: apresentar aos alunos textos que dialogam *entre si* pode ser uma forma eficaz de ilustrar a intertextualidade.

Por exemplo, ao estudar *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, os alunos podem ser incentivados a ler adaptações modernas ou paródias que façam referência à obra original;

- e) Exploração de mídia diferentes: a intertextualidade não se limita apenas aos textos escritos. Filmes, músicas, peças teatrais, anúncios publicitários e obras de arte visuais podem ser utilizados para estabelecer conexões com os textos literários estudados. Isso não só enriquece a experiência de leitura, mas também mostra aos alunos como a literatura atravessa diversas formas de expressão cultural;
- f) Atividades de comparação e análise: propor atividades que envolvam a comparação entre textos e as suas adaptações ou referências pode ser uma maneira eficaz de *ensinar intertextualidade*. Por exemplo, após ler um conto, os alunos podem assistir à sua adaptação cinematográfica e discutir as diferenças e semelhanças entre as duas obras;
- g) Criação de projetos intertextuais: incentivar os alunos a criar os seus próprios projetos que integrem diferentes textos e formas de arte pode ser uma forma poderosa de reforçar o conceito de intertextualidade. Isso pode incluir a criação de vídeos, peças de teatro, colagens, ou até mesmo paródias literárias;
- h) Interseção de suportes, expressões artísticas e todos os textos, da Literatura e do Cinema, da Literatura e da Música, da Literatura e da Publicidade.

A análise de como a publicidade utiliza referências literárias pode ser uma maneira interessante de mostrar aos alunos a presença da literatura na vida diária. Por exemplo, anúncios que utilizam frases célebres de obras literárias podem ser discutidos na sala de aula. A intertextualidade, quando utilizada de forma criativa e diferenciada, pode ser uma ferramenta soberana para motivar a leitura de textos literários no contexto escolar. Ao estabelecer conexões entre diferentes formas de arte e literatura, os alunos podem desenvolver um interesse mais profundo pela leitura, bem como habilidades críticas e criativas que são essenciais para o seu crescimento acadêmico e pessoal. A integração de estratégias intertextuais nas práticas pedagógicas não só enriquece o ensino da literatura, mas também promove uma educação literária mais ampla e significativa, joga um papel determinante no

enquadramento histórico e cultural de todas as produções, estabelece um diálogo polifónico entre disciplinas artísticas distintas e o fluxo de todas as artes, proporcionado aos alunos compreender como distintos autores encontraram novas maneiras de abordar temas, técnicas e estilos. Ao mesmo tempo, permite o contacto e a exploração de temas universais. Tópicos tão comuns, como o amor, a morte, a identidade, a justiça, e todos os sentimentos da paleta humana desvelam as distintas formas como as artes pintam as experiências humanas.

Referências bibliográficas

- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- BARTHES, R. (1973). Texte (théorie du). *Encyclopaedia Universalis*.
- CIECIERSKI, L. (2014). *Experiencing intertextuality through authentic literature and meaningful writing in the middle school content area classroom*. A dissertation submitted to the Kent State University College. Kent State University College.
- FILLOLA, A. (1994). *Literatura Comparada e Intertextualidad*. La Muralla.
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Crítica.
- KRISTEVA, J. (1969). *Sēmeiōtikē: recherches pour une sémanalyse*. Éditions du Seuil.
- KRISTEVA, J. (1968). Problèmes de la structuration du texte. *Théorie d'ensemble*. Seuil.
- KRISTEVA, J. (1974). *La Révolution du langage Poétique. L'avant-garde à la fin du XIX^e siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Seuil.
- KRISTEVA, J. (1979). *Le Texte Du Roman: Approche Sémiologique d'Une Structure Discursive Transformationnelle*. De Gruyter Mouton.
- LEMKE, J. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3–4), pp. 257–267. www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education/.
- MOOG-GRUNEWLAND, M. (2001). Investigación de las influencias y de la recepción. In Rall, Dietrich. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Univ. Nacional Autónoma de México.
- PICHOIS, C., ROUSSEAU, A., & BRUNEL, P. (1983). *Qu'est-ce que la littérature comparée?* Armand Collin.
- UMBERTO, E. (2003). *Sobre Literatura*. Difel.

- VALDÉS, M. J. (1989). Teoría de la hermenéutica fenomenológica. In Reyes, G., *Teorias literarias em la actualidad* (pp.167–184). El Arquero.
- WORTON, M., & STILL, J. (1991). *Intertextuality: theories and practices*. Manchester University Press.

COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES — O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Docente do curso de graduação em Psicologia; do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Feevale-Brasil.

Resumo: No Brasil, as desigualdades sociais continuam sendo um grande desafio, ensejando um aumento da participação de instituições do Terceiro Setor e de Organizações Não Governamentais (ONG) na tentativa de redução dessas disparidades. São entidades que desempenham um importante papel na promoção do desenvolvimento comunitário. Este ensaio reflete um aprofundado conhecimento prático e teórico da autora adquirido ao longo de anos de trabalho em áreas onde as disparidades sociais são mais acentuadas, oferecendo uma perspectiva única e fundamentada sobre a importância das ONG e das iniciativas comunitárias na tentativa de construção de uma sociedade mais equitativa e justa. O texto apresenta uma visão geral das organizações do Terceiro Setor e seu impacto na sociedade brasileira, com destaque para as ONG que concentram suas atividades no desenvolvimento comunitário. Essas entidades atuam como agentes de mudança e facilitadores do acesso população à direitos básicos, tais como educação, saúde, saneamento básico, infraestrutura urbana, etc. Nesse contexto, a colaboração entre diferentes atores constitui uma estratégia eficaz para o empoderamento das comunidades. A participação ativa capacita os membros locais a serem agentes de mudança em seus próprios contextos. No entanto, também são identificados os principais desafios enfrentados por essas entidades, bem como discutidas as oportunidades de melhoria e inovação nesse campo.

Palavras-chave: Educação Não Escolar; Terceiro Setor; Colaboração; Participação; Desenvolvimento Comunitário.

Introdução

As desigualdades sociais representam um dos desafios mais persistentes e complexos da sociedade brasileira. Caracterizadas por disparidades econômicas, educacionais, de saúde e acesso a serviços básicos, as desigualdades afetam milhões de brasileiros, exacerbando a exclusão social e a pobreza. Com efeito, a pobreza e a exclusão social se intensificaram no Brasil, a partir da década dos anos 1990, pela austeridade, pelos cortes orçamentários, pelo anseio de privatizações impostos pelas políticas neoliberais.

De acordo com Afonso e Soares (2022), o conceito de exclusão social designa um processo multifacetado que impede certos indivíduos ou grupos de participar plenamente da vida econômica, social e política, podendo ocorrer devido a diversos fatores, como desigualdade econômica, discriminação racial, preconceitos culturais e barreiras físicas. Trata-se de um processo que perpetua ciclos de pobreza e marginalização, afetando negativamente a coesão social e o desenvolvimento humano.

O processo de exclusão social impacta várias dimensões da sociedade brasileira: economicamente, limita as oportunidades de emprego e acesso a recursos, perpetuando a pobreza; psicologicamente, a exclusão pode causar sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e até problemas de saúde mental e, do ponto de vista da vida social, leva indivíduos ou grupos ao isolamento e à segregação, contribuindo para a deterioração das relações comunitárias (Afonso & Soares, 2022).

No entanto, o conceito de exclusão social não pode ser abordado de forma absoluta. De acordo com Sawaia (2001), o conceito de exclusão faz parte de um binômio de significados que, em seu contraponto, inclui o conceito de inclusão; um binômio que se forma no contexto das relações sociais, as quais são permeadas por dinâmicas de poder. Com efeito, o conceito de inclusão designa o processo de integração e aceitação, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de participar ativamente em todos os aspectos da sociedade. Conforme Afonso e Soares (2022), incluir não

significa apenas acesso físico, mas principalmente reconhecimento e valorização das diferenças.

É assim que, no cerne do binômio exclusão/inclusão social, busca-se engendrar uma cultura inclusiva essencial para combater a exclusão e promover a justiça social. Emergem desse processo, estratégias para promover a inclusão, incluindo políticas públicas que garantam igualdade de oportunidades, campanhas de conscientização para combater preconceitos e a implementação de práticas inclusivas em diversos ambientes da vida social. Nesse sentido, entendemos que a educação é destacada como uma ferramenta poderosa para a inclusão, pois pode moldar atitudes e comportamentos desde cedo.

Além disso, no âmbito da sociedade brasileira, as entidades do Terceiro Setor e as ONG desempenham importante papel nesse processo, atuando diretamente em comunidades vulneráveis, oferecendo serviços e programas que promovem a inclusão social, econômica, cultural, etc. Essas organizações frequentemente preenchem lacunas deixadas pelo setor público, proporcionando apoio essencial e criando redes de solidariedade que fortalecem a coesão social e promovem o desenvolvimento comunitário.

Neste ensaio, analisaremos o papel das entidades do Terceiro Setor e das ONG no enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil. Para tanto, situaremos o contexto histórico de sua emergência e imprecisões conceituais à luz do exemplo da atuação da Central Única das Favelas (CUFA).

As entidades do Terceiro Setor e as ONG no contexto brasileiro

O terceiro setor surgiu no Brasil na década de 1990 como uma promessa de renovação do espaço público, resgate da solidariedade e superação da pobreza. Alinhada com a agenda de redução do papel do Estado e privatização dos serviços públicos, a emergência do terceiro setor coincide com a implantação das políticas neoliberais por parte do Estado brasileiro. Nesse cenário, as chamadas organizações sem fins lucrativos, incluindo ONG, fundações e entidades de assistência social, foram impulsionadas a ocupar um espaço público significativo e a atuar como catalisadores das demandas sociais, complementando ou substituindo totalmente as ações do Estado (Falconer, 1999).

Figueiró (2001) situa o surgimento do terceiro setor no Brasil no contexto de redemocratização e reforma do Estado. A autora argumenta que o terceiro setor emerge como uma resposta à crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social e à necessidade de novos mecanismos de gestão pública e participação cidadã. Questionando se o terceiro setor representa uma redefinição política das relações entre Estado e sociedade ou se, ao contrário, contribui para a despolitização da questão social, Figueiró (2001) sugere que, enquanto alguns veem o terceiro setor como uma forma de fortalecer a participação cidadã e a democracia, outros argumentam que ele pode despolitizar as lutas sociais ao delegar funções estatais para organizações privadas e voluntárias.

Conforme Jaime (2005), a partir da década de 1990 houve uma significativa mudança na forma como o empresariado brasileiro se organizou e se envolveu com questões sociais. Chamado novo associativismo empresarial, foi nessa época que surgiu a preocupação com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável por parte do setor empresarial brasileiro, contrastando com o associativismo mais tradicional, focado exclusivamente em interesses econômicos e corporativos. Com efeito, a pressão por parte da sociedade civil, a globalização e a necessidade de uma imagem corporativa positiva no mercado internacional foram fatores cruciais que motivaram essa mudança de atitude. As empresas começaram a ver a responsabilidade social como uma forma de agregar valor às suas marcas e de se diferenciar em um mercado competitivo.

Se por um lado, o novo associativismo empresarial no Brasil passou a representar uma transformação importante na relação entre o setor privado e a sociedade, incentivando as empresas a adotarem práticas de responsabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento social e ambiental. Por outro lado, o novo associativismo empresarial beneficiou seus próprios negócios através da melhoria de sua reputação e do fortalecimento de suas marcas. Jaime (2005) assevera que a falta de uma regulamentação adequada para garantir que essas práticas fossem realmente benéficas para a sociedade e não apenas estratégias de marketing, geraram distorções que se perpetuaram na sociedade brasileira.

Oliveira e Godói de Souza (2015), afirmam que emergência do terceiro setor no Brasil, decorreu do processo de transição do modelo de Estado de Bem-Estar Social para um enfoque onde organizações sociais passaram a

ser vistas como complementares às funções governamentais. Segundo os autores essas organizações surgiram como uma resposta às limitações do Estado em fornecer serviços sociais de maneira eficaz. A criação de marcos legais e políticas públicas, favoreceu o crescimento do setor impulsionando a ampliação do alcance de suas atividades e o reconhecimento crescente da importância dessas entidades na promoção do desenvolvimento social.

No entanto, o terceiro setor tenha tido um papel importante na sociedade brasileira, há uma necessidade urgente de reavaliar e ajustar as expectativas sobre o que essas organizações podem realmente alcançar. De acordo com Falconer (1999), é necessária uma abordagem mais realista e precisa para definir o campo do terceiro setor, com uma tipologia organizacional mais clara e menos ambiciosa a fim de fortalecer a gestão e a eficácia dessas organizações.

Nessa mesma linha, Oliveira e Godói de Souza (2015) afirmam que, apesar dos significativos avanços, o terceiro setor no Brasil enfrenta desafios substanciais que precisam ser abordados para garantir seu crescimento sustentável e impacto positivo. Os referidos autores sugerem fortalecer a gestão e a transparência das organizações, diversificar as fontes de financiamento e promover uma maior articulação entre os diversos atores envolvidos, incluindo o Estado, o mercado e a sociedade civil.

Embora o terceiro setor tenha alcançado avanços significativos no enfrentamento das desigualdades sociais, muitos desafios surgiram nesse processo e ainda precisam ser enfrentados. Segundo Matos (2005), a necessidade de maior financiamento, capacitação contínua e políticas públicas que apoiem e ampliem o trabalho dessas organizações são alguns dos desafios que ainda persistem. Para Falconer (1999), um dos maiores desafios é o aprimoramento das habilidades de gestão do terceiro setor. Segundo ele, impõe-se a necessidade dessas organizações adotarem práticas e valores de gestão para aumentar sua eficácia e eficiência. Trata-se de uma necessária e essencial profissionalização para que o terceiro setor cumpra seu papel na sociedade, superando a falta de recursos financeiros e humanos e a resistência a mudanças organizacionais (Calegare & Silva Junior, 2007).

Amore *et al.* (2023) salientam também como desafios significativos, a dificuldade de coordenação entre os setores, a disparidade de recursos e objetivos, e a resistência a mudanças institucionais. Para Fischer e Falconer (1998), entre os principais desafios estão a burocracia governamental, a falta

de transparência e *accountability*, diferenças culturais e operacionais entre as organizações governamentais e as do terceiro setor, e a necessidade de coordenação eficiente entre os diversos atores envolvidos. Nesse sentido, também sugerem a capacitação das organizações do terceiro setor para lidar com as exigências das parcerias governamentais e a sustentabilidade das iniciativas conjuntas.

Ademais, a implementação de processos de avaliação deve ser superada por questões culturais e operacionais. Calegare e Silva Júnior (2007) entendem que, a avaliação deve ser vista não apenas como uma ferramenta de prestação de contas, mas como um instrumento de aprendizado organizacional e melhoria contínua. De fato, a avaliação de projetos no terceiro setor surge como uma ferramenta crucial para garantir a eficácia e eficiência das ações sociais. Nesse sentido, é preciso considerar a existência de diferentes abordagens metodológicas, ensejando a necessidade de adaptar técnicas tradicionais de avaliação às especificidades do terceiro setor. As metodologias devem ser viáveis em termos de recursos e adequadas ao contexto das organizações sociais.

Não obstante, há se que questionar se o terceiro setor pode substituir eficazmente o Estado na provisão de serviços essenciais sem enfrentar problemas estruturais e de sustentabilidade. Nesse sentido, Gutierrez (2006) considera que as interações entre as organizações do terceiro setor, o Estado e o mercado moldam as práticas e políticas sociais no Brasil, podendo contribuir tanto para a democratização quanto para a despolitização das lutas sociais. Nessa mesma linha, Falconer (1999) argumenta que a promessa do terceiro setor está baseada em expectativas frequentemente irrealistas sobre seu papel e capacidades. O autor sugere que as falhas percebidas no cumprimento dessa promessa são tanto resultado da falta de capacitação em gestão quanto das próprias expectativas desajustadas sobre o setor.

Gutierrez (2006), por sua vez, argumenta que o terceiro setor potencialmente desarticula as respostas públicas estatais à questão social brasileira, na medida em que a ênfase em ações voluntárias e filantrópicas se contrapõe à ação política focada na luta por direitos de cidadania, despolitizando assim as lutas sociais e diminuindo a pressão por reformas estruturais.

Com efeito, as ações do terceiro setor, muitas vezes centradas em práticas voluntárias e filantrópicas, enfraquecem a ação política organizada

que luta por direitos sociais e cidadania. Ao longo de trinta décadas de sua emergência, inúmeros estudos Oliveira e Godói de Souza (2015), identificam vários retrocessos colocados no enfrentamento do processo exclusão/inclusão social no Brasil. Entre eles, a dependência excessiva de financiamento público, a falta de sustentabilidade financeira e a necessidade de aprimoramento na gestão e transparência das organizações.

Oliveira e Godói de Souza (2015), exploram a complexa relação entre o terceiro setor, o Estado e o mercado e apontam como essas relações podem limitar o alcance das organizações sociais no que se refere à redução das desigualdades. Também Amore *et al.* (2023), demonstram como o mercado, o Estado e o terceiro setor interagem na formulação e implementação de políticas públicas, nomeadamente, as políticas públicas sociais. Os autores oferecem uma visão detalhada de como políticas participativas podem ser afetadas por interesses divergentes e pela capacidade de cooperação entre os setores. Os referidos autores chamam essa interação de «zonas cinzentas» para designar áreas de sobreposição e cooperação, mas também de conflito e competição entre os diferentes atores envolvidos.

Em suma, Figueiró (2001) afirma que o terceiro setor no Brasil possui um papel ambíguo, podendo tanto contribuir para a renovação política e social quanto para a despolitização das questões sociais. A autora defende a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as implicações políticas e sociais do crescimento do terceiro setor, destacando a importância de manter a pressão sobre o Estado para que ele cumpra suas responsabilidades sociais.

Com feito, no que tange à atuação do terceiro setor no Brasil, existem muitas zonas cinzentas (Amore *et al.*, 2023), por esse motivo, entendemos que sua efetividade depende de uma compreensão crítica de seu papel e das condições nas quais opera. Embora existam muitos desafios na interação entre mercado, Estado e terceiro setor, entendemos que essa interação deve ser reavaliada à luz das crescentes demandas por reconhecimento e inclusão de grupos historicamente marginalizados que demandam por políticas públicas efetivas. A chave parece residir na inversão do foco de análise trocando a discussão sobre avaliações, capacitação das organizações envolvidas, sustentabilidade econômica para discutir a adoção de práticas de gestão colaborativas e participativas que valorizem a cultura e a diversidade

dos grupos envolvidos. Conforme Fraser (2006) enfatiza, a diversidade não é apenas uma característica a ser tolerada, mas uma força a ser celebrada e integrada nas políticas públicas e na vida cotidiana.

Instituições de Terceiro Setor ou ONG – imprecisões conceituais

A definição do terceiro setor tem sido objeto de debate entre acadêmicos e profissionais da área. Gutierrez (2006) argumenta que há uma imprecisão conceitual na definição usual desse setor, levantando questões sobre a inclusão de ONG e outras entidades filantrópicas. O referido autor, aponta que a definição do terceiro setor carece de clareza e consenso, o que gera problemas na compreensão e categorização das organizações que nele se inserem. As ONG, embora frequentemente associadas ao terceiro setor, não são as únicas entidades presentes nesse grupo. A inclusão de uma ampla variedade de organizações, como associações comunitárias, fundações, cooperativas e outras entidades filantrópicas, esconde a diversidade e especificidades de cada uma.

A principal contradição reside na própria natureza das ONG e de outras entidades do terceiro setor. Enquanto as ONG tendem a focar em causas específicas, como direitos humanos, meio ambiente ou saúde pública, outras entidades do terceiro setor podem ter objetivos e estruturas organizacionais completamente diferentes. Por exemplo: as associações comunitárias, geralmente estão voltadas para o desenvolvimento local e para o apoio a comunidades específicas, com uma estrutura mais informal de base voluntária. As fundações, muitas vezes, possuem um foco filantrópico mais amplo e recursos financeiros significativos, operando de maneira similar a empresas em termos de gestão. As cooperativas, geralmente, focadas nos pressupostos da economia solidária, visam o benefício mútuo de seus membros, com uma estrutura democrática e participativa.

Por este motivo, a inclusão generalizada de diversas entidades sob o rótulo de terceiro setor pode levar à marginalização de suas diferenças. Nesse sentido, Gutierrez (2006) questiona se é adequado agrupar organizações com missões, estruturas e práticas tão diversas. Essa generalização pode resultar em políticas públicas e abordagens de financiamento inadequadas, que não atendem às necessidades específicas de cada tipo de organização.

A Central Única das Favelas (CUFA), por exemplo, é uma organização que exemplifica a diversidade e complexidade das entidades que compõem o terceiro setor. À luz das observações de Gutierrez (2006) sobre a imprecisão conceitual e a problematização da inclusão generalizada de diferentes organizações, a CUFA pode ser definida como uma organização social nascida nas favelas do Brasil, formada por jovens de diferentes comunidades. Sua atuação abrange áreas como cultura, esporte, educação, cidadania e comunicação, com o objetivo de promover a inclusão social e o desenvolvimento comunitário.

Do ponto de vista da estrutura da CUFA é descentralizada e participativa, refletindo os princípios de organização comunitária e democrática. A governança é composta por líderes comunitários que entendem as necessidades e desafios locais, permitindo uma atuação mais eficiente e contextualizada. Sua missão é criar oportunidades para os moradores de favelas, empoderando-os através de iniciativas que visam o desenvolvimento pessoal e comunitário. Entre seus objetivos estão: a) promover a inclusão social através de programas culturais e esportivos. b) fomentar a educação e o desenvolvimento profissional dos jovens. c) defender os direitos humanos e a cidadania dos moradores de favelas. e) criar plataformas de comunicação que deem voz às comunidades marginalizadas.

Com relação às suas fontes de financiamento e sustentabilidade, a CUFA recebe financiamento de diversas fontes, incluindo doações, parcerias com o setor privado, de organizações internacionais e projetos com governos locais. Essa diversidade de financiamento permite à CUFA manter sua independência e sustentabilidade, ao mesmo tempo que atende a um amplo espectro de necessidades comunitárias.

Finalmente, quanto à sua atuação e impacto, a CUFA realiza projetos que vão desde a organização de campeonatos de basquete de rua até a produção de eventos culturais e a oferta de cursos profissionalizantes. Seu impacto é medido tanto pela transformação individual dos participantes quanto pelo desenvolvimento coletivo das comunidades em que atua.

Definir a CUFA dentro do contexto do terceiro setor, conforme apontado por Gutierrez (2006), implica reconhecer sua especificidade e o papel único que desempenha. Embora possa ser classificada como uma ONG, a CUFA é, na verdade, uma organização comunitária que combina elementos de várias

entidades do terceiro setor. Sua abordagem multidimensional e adaptativa a coloca como um exemplo da necessidade de uma definição mais precisa e segmentada das organizações que compõem esse setor.

A Central Única das Favelas (CUFA) tem uma atuação significativa em diversas regiões do Brasil, sendo frequentemente destacada na mídia por suas iniciativas e projetos impactantes. Em São Paulo, por exemplo, durante a pandemia de covid-19, a CUFA atuou na distribuição de cestas básicas e kits de higiene para famílias em situação de vulnerabilidade nas favelas da cidade. Este esforço foi parte da campanha «Mães da Favela», que visou apoiar mulheres chefes de família que também aconteceu em Fortaleza, Ceará, com a distribuição de alimentos e recursos básicos para famílias afetadas pela crise econômica exacerbada pela pandemia. Também em São Paulo, a CUFA lançou programas de capacitação profissional para jovens, oferecendo cursos em áreas como tecnologia, empreendedorismo e comunicação, com o objetivo de aumentar as oportunidades de emprego para os moradores das favelas. Mais tarde, esse projeto de inclusão digital, se expandiu para Fortaleza, Ceará, onde foi amplamente divulgado como uma forma de reduzir a desigualdade digital nas comunidades.

No Rio de Janeiro, a CUFA é conhecida por organizar o «Favela Festival», um evento que celebra a cultura urbana com apresentações de música, dança e arte. O festival tem recebido ampla cobertura da mídia e destaca o talento dos jovens das favelas. Também em Belo Horizonte, Minas Gerais, tem promovido eventos culturais que destacam a arte produzida nas favelas, como exposições de grafite, apresentações musicais e festivais de cinema. A cobertura midiática desses eventos tem ressaltado a riqueza cultural das favelas mineiras.

Em Salvador, Bahia, desenvolve programas de empreendedorismo feminino, oferecendo apoio e capacitação para mulheres das favelas que desejam iniciar seus próprios negócios; assim como tem implementado projetos de reforço escolar e preparatórios para o ENEM, ajudando jovens estudantes a melhorar seu desempenho acadêmico e aumentar suas chances de ingressar no ensino superior.

Dessa forma a organização desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, cultural e econômica em diversas regiões do Brasil. Suas ações impactam nas comunidades de favelas, não apenas fornecendo suporte

imediatamente às necessidades básicas, mas também criando oportunidades de desenvolvimento e empoderamento para milhares de brasileiros.

Mais recentemente, a CUFA se mostrou presente do Rio Grande do Sul instalando 13 centros de distribuição em várias cidades do estado para fornecer alimentos, produtos de higiene, remédios e água. Esses centros foram e continuam sendo fundamentais para atender as necessidades básicas das pessoas desabrigadas e em situação de vulnerabilidade. Além disso, a organização liderou uma campanha para arrecadar doações através de parcerias com empresas e as comunidades afetadas. Entre os itens arrecadados estão kits de higiene, alimentos, colchões e água potável.

Ademais, em colaboração com empresas como GOL LOG, iFood, Unilever, e várias outras, a CUFA coordenou esforços para garantir que os recursos necessários chegassem rapidamente às áreas afetadas. A ajuda incluía desde transporte de cilindros de oxigênio para hospitais até a doação de produtos específicos conforme a especialidade de cada empresa parceira.

Após a assistência emergencial, o foco da organização voltou-se à avaliação das perdas materiais e financeiras, seguido pela reconstrução das áreas afetadas e reassentamento das famílias desalojadas. Esta abordagem visa garantir que a ajuda não apenas atenda às necessidades imediatas, mas também promova a recuperação a longo prazo. Sua atuação no Rio Grande do Sul exemplifica sua capacidade de mobilização e apoio em situações de emergência. Através de uma rede de parcerias e uma estrutura bem-organizada, a CUFA tem sido capaz de fornecer assistência vital e planejar a reestruturação necessária para ajudar as comunidades a se recuperarem de desastres naturais que vem se tornando comuns no Brasil, seja por enchentes, alagamentos ou deslizamentos de massas.

Frente ao acima apontado, a atuação da CUFA parece integrar duas importantes abordagens na luta por justiça social: a redistribuição econômica e o reconhecimento cultural. Nesse sentido, Fraser (2006), demonstra como a redistribuição de recursos e a valorização das identidades culturais podem se complementar e fortalecer mutuamente, ao invés de serem vistas como abordagens opostas ou mutuamente exclusivas.

As análises de Fraser (2006) sobre como a justiça social requer tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento cultural, enfatiza que focar apenas na redistribuição pode negligenciar as injustiças culturais,

enquanto focar apenas no reconhecimento pode ignorar as desigualdades econômicas. Essa integração é essencial para uma análise completa das injustiças sociais.

Nesse sentido, a atuação da CUFA exemplifica perfeitamente a integração de redistribuição e reconhecimento proposta por Fraser. A organização atua em diversas frentes para melhorar as condições de vida nas favelas brasileiras, abordando tanto a questão econômica, através de programas de capacitação e geração de renda, quanto a questão cultural, promovendo o reconhecimento e valorização das identidades culturais das comunidades periféricas. Por exemplo, projetos como o «Favela Fashion Week» e «CineCUFA» destacam a riqueza cultural das favelas, enquanto iniciativas de empreendedorismo fortalecem a autonomia econômica dos moradores.

A CUFA, em sua prática, demonstra a eficácia de uma abordagem integrada. Projetos de educação e cultura da CUFA, como a escola de música e os cursos de tecnologia, não apenas capacitam economicamente os jovens, mas também promovem o orgulho e o reconhecimento das suas raízes culturais. Torna-se importante a valorização da diversidade que deve ser vista como um recurso, e não como um problema. Nossa discussão emerge enriquecida com os exemplos concretos de organizações não governamentais como a CUFA que implementa políticas públicas com sucesso, promovendo a inclusão através da valorização da diversidade.

Considerações Finais

Uma análise comparativa entre ONG e outras entidades do terceiro setor, conforme destacado por Gutierrez (2006), revela a necessidade de uma definição mais precisa e segmentada desse setor. Reconhecer e valorizar a diversidade organizacional é crucial para o desenvolvimento de políticas e práticas que realmente apoiem e potencializem cada tipo de organização dentro do terceiro setor. A busca por uma definição clara e consensual deve considerar as especificidades e contribuições únicas de cada entidade, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz para o fortalecimento do terceiro setor como um todo.

Contudo, considerando as teorizações de Nancy Fraser sobre Redistribuição e Reconhecimento, é preciso ressaltar uma perspectiva essencial para entender as complexas demandas por justiça social. Nesse sentido, a atuação da CUFA, ao integrar redistribuição econômica e reconhecimento cultural, ilustra como essas teorias podem ser implementadas na prática, oferecendo um modelo de como enfrentar de maneira holística as injustiças sociais. A experiência da CUFA reafirma a importância de uma abordagem integrada e sustentada para alcançar uma sociedade mais justa e equitativa.

Evidentemente, existem diversas estratégias para promover a inclusão, incluindo políticas públicas que garantam igualdade de oportunidades, campanhas de conscientização para combater preconceitos e a implementação de práticas inclusivas em ambientes educacionais e de trabalho. No entanto, a educação constitui uma ferramenta poderosa para a inclusão, na medida em que pode moldar atitudes e comportamentos desde cedo. Nesse sentido, as entidades do Terceiro Setor e as ONG, em geral, reconhecem o papel crucial da educação nesse processo, atuando diretamente em comunidades vulneráveis, oferecendo serviços e programas que promovem a inclusão social, econômica e cultural. Essas organizações frequentemente preenchem lacunas deixadas pelo setor público, proporcionando apoio essencial e criando redes de solidariedade que fortalecem a coesão social.

Não obstante, na grande maioria implementam uma educação exclusivamente voltada para a formação para o mercado de trabalho, esquecendo que a educação deve equilibrar a preparação para o mercado de trabalho com o desenvolvimento integral dos indivíduos, garantindo que eles não sejam apenas empregados competentes, mas também cidadãos críticos, éticos e culturalmente conscientes. Uma prática educacional que valorize ambas as abordagens contribuem para uma sociedade mais justa, inclusiva e desenvolvida, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu potencial pleno. Nesse sentido, entendemos que a CUFA sabe integrar ambas as abordagens educacionais, na medida em que valoriza a diversidade que compõe as comunidades periféricas, que incluem inúmeros grupos marginalizados, como minorias étnicas, pessoas com deficiência, a comunidade LGBTQIA+, etc. Essa inclusão é essencial para uma sociedade verdadeiramente democrática. Desse modo, ao centrar sua atuação no papel da educação na promoção da cidadania e da diversidade, a CUFA explicita a educação como um agente de

mudança, promotora de valores de respeito e inclusão e, ao mesmo tempo, impõe uma discussão mais aprofundada sobre metodologias educacionais.

Ademais, em seu trabalho, a CUFA lida com as dificuldades da falta de recursos e a necessidade de articulação com políticas públicas. Por isso, sua experiência pode oferecer insights valiosos sobre como superar esses desafios e efetivar uma justiça social que combina redistribuição e reconhecimento.

Por todos os argumentos acima, entendemos que a análise de Fraser (2006) sobre a necessidade de abordagens sustentáveis é refletida nas práticas da CUFA. Na medida em que a organização busca não apenas resolver problemas imediatos, mas também criar estruturas duradouras que permitam o desenvolvimento contínuo das comunidades, além da sustentabilidade dos seus projetos, como a implementação de espaços culturais e educativos permanentes, a CUFA constitui um bom exemplo de enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Referências bibliográficas

- AFONSO, M. L. M., & SOARES, A. M. (2022). *Inclusão social e diversidade: uma relação necessária*. Artesã.
- AMORE, C. S., RIZEK, C. S., PATRICIO, N. A. V. F., & HADDAD, A. M. F. (2023). Zonas cinzentas entre mercado, estado e terceiro setor na agenda urbana e habitacional participativa: casos recentes no Brasil e Portugal. *Anais ANPUR*. <https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/07/sl-53.pdf>.
- CALEGARE, M. G. A., & SILVA JÚNIOR, N. (2007). Considerações sobre a emergência da avaliação de projetos no terceiro setor. *Anais do XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)*. Rio de Janeiro. http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_276.pdf.
- FALCONER, A. P. (2000). *A promessa do Terceiro Setor*. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, Universidade de São Paulo. https://www.lasociedadecivil.org/wp-content/uploads/2014/11/andres_falconer.pdf.
- FIGUEIRÓ, A. L. (2000). *Redefinição política ou despolitização?: as concepções de “terceiro setor” no Brasil*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fede-

- ral de Santa Catarina]. Repositório UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79282>
- FISCHER, R. M., & FALCONER, A. P. (1998). Desafios da parceria governo e terceiro setor. *Revista de Administração — RAUSP*, 33(1), 12–23.
- FRASER, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *Cadernos de Campo*, 15(14/15), 231–239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>.
- GUTIERRES, K. A. (2006). *Avanços e retrocessos: o terceiro setor e os impasses para a construção democrática no Brasil*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-28052007-140552>.
- JAIME, J. R. L. (2005). Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. *Revista de Administração Pública*, 39(1), 73–87.
- MATOS, M. I. S. de. (2005). *Terceiro setor e gênero: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- OLIVEIRA, E. A., & GODÓI-DE-SOUSA, E. (2013). O Terceiro Setor no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios para as Organizações Sociais. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 4(3), 184–186. <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10976/11563>.

