

ΣΠΟΡΕΣ, ΑΓΓΕΣ Ε ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ: ΑΓΩΓΕΣ Ε ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝ ΚΡΙΣΙ

✦ Jenny Sousa
✦ Maria João Santos
✦ Lúcia Magueta
✦ Maria de São Pedro Lopes
✦ Leonel Brites
Orgs.

Título

Livro de atas da 3.ª Conferência Internacional
Emoções, Artes e Intervenção:
crianças e jovens em risco

Organizadores

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

Design e composição

Leonel Brites

Edição

ESECS/Politécnico de Leiria
CICS.NOVA
CI&DEI
Universidade Feevale
Universidade Santiago Compostela

© julho 2022

LIVRO DE ATAS · 3.ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

ΣΠΟΡΩΣΕΙΣ, ΑΓΓΕΣ Ε ΠΛΕΓΜΕΝΩΣ: ΓΙΑΝΝΑΣ Ε ΧΟΛΕΠΣ ΕΝ ΓΙΣΣΟ

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

Índice

7 Introdução

RESUMOS

- 11 **A compaixão no acolhimento residencial de jovens em risco: Resultados de uma intervenção estruturada com cuidadores**
Laura Santos, Daniel Rijo, & Maria do Rosário Pinheiro
- 15 **El Cazo De Lorenzo de Isabelle Carrier – Quando um livro é sempre um ponto de partida para outros tantos de chegada**
Pedro Custódio
- 18 **Crianças e jovens em risco: das práticas assistenciais tradicionais à criação de instrumentos jurídicos de proteção e educação em Portugal (séculos XVIII-XX)**
Dina Alves
- 22 **A importância da intervenção na capacitação e envolvimento de jovens na sociedade**
Zita Oliveira e Sara Mónico Lopes
- 26 **Rabisco-me: a escrita que (in)flui**
Paula Cristina Ferreira e Marta Fonseca
- 30 **“Somos Mais+” - Projeto de Voluntariado com crianças e jovens ucranianos na cidade de Leiria e o envolvimento de estudantes do CTeSP de Intervenção Social e Comunitária**
Ana Filipa Soledade e Cezarina Santinho Maurício
- 33 **O risco de sobreviver ao risco - uma leitura sobre a resiliência de crianças e jovens multidesafiados: uma revisão de literatura**
Maria João Sousa Santos
- 37 **Aqui Mundos - um projeto de autonomia supervisionada e integração comunitária para Jovens Estrangeiros Não Acompanhados**
Ana João Santos e Carolina Cravo
- 40 **O “regime de proteção temporária” na União Europeia: o caso particular do apoio às crianças ucranianas**
Susana Sardinha Monteiro
- 43 **A arte, a cultura e a comunidade – Para uma ecologia das artes e afetos na educação e na comunidade.**
Patrícia Ribeiro Martins
- 45 **As visitas guiadas a museus e galerias de arte como estratégia de integração de crianças e jovens em risco**
José Vicente

- 48 A Música num Lar de Infância e Juventude**
Leandra Cordeiro & Esperança Jales Ribeiro
- 51 Do livro infantil à animação *stop motion*. O impacto do ‘trabalho de projeto’ na promoção e desenvolvimento do pensamento emocional. Um estudo de caso.**
Rita Basílio e Maria Kowalski
- 54 Performance em educação artística**
A criatividade dramático-musical na lenda de Panku ou a criação do mundo
Ana Paula Proença e Ana Margarida Carreira
- 55 Promoção de Facilitadores da Atenção Plena: Vespa Vespalina - Uma fábula de Mindfulness**
Sílvia Brites e Sara Gonçalves
- 58 A “Garantia Europeia para a infância” e as crianças necessitadas na União Europeia**
Susana Sardinha Monteiro
- 61 Comportamento dos Jovens no uso do Smartphone - Projeto YoungMob**
Alzira Marques, Neuza Ribeiro & Susana Rodrigues
- 64 Valoración de las familias sobre la atención a la diversidad en centros de enseñanza obligatoria**
M.ª Josefa Mosteiro García, Ana M.ª Porto Castro, Beatriz García Antelo and Enelina Mª. Gerpe Pérez
- 67 Dificuldades na regulação da emoção: um estudo com adolescentes em vulnerabilidade social**
Clairton Puntel, Marcus Levi Lopes Barbosa & Julio Cezar Adam
- 71 Estratégias de Intervenção para a Inclusão de Jovens em Risco de Abandono Escolar Precoce**
Catarina Mangas, Sara Lopes, Sandrina Milhano e Carla Freire
- 75 No Palco da Dislexia: contributos da Expressão Dramática/Teatro na intervenção educativa**
Ana Paula Proença e Marta Trindade
- 78 A produção do curta-metragem por adolescentes – da aprendizagem ao sentido de vida**
Julio Cezar Adam, Rita de Cássia da Silva Cunha & Clairton Puntel
- 81 O potencial da luz como ferramenta artística contemporânea na criação de espaços/ instalações sensoriais**
Rita Assunção

- 84 Expressões Artísticas nas descobertas da Eco-Escola**
Marcelo Marques
- 87 Diferencial - vamos falar de igualdade**
Abel Arez, Manon Marques e Ana Gama
- 90 Animação Sociocultural e Comunitária como ferramenta de inclusão social para crianças e jovens em risco**
Jenny Gil Sousa
- 93 A criança em risco(s) - as ideias, as emoções e a expressão plástica**
Lúcia Grave Magueta
- 96 O Guru das Emoções: intervenção para a saúde mental no 1.º ciclo**
Miguel Morin e Joana Castelhana
- 97 Com o meu corpo eu vou descobrir: programa de intervenção psicomotora com crianças em idade pré-escolar com e sem perturbação do espectro do autismo**
Adriana Frazão, Mariana Moreira, Celeste Simões, Sofia Santos e Paula Lebre

Introdução

Esta 3.^a edição da Conferência Internacional Emoções, Arte e Intervenção assume-se novamente como um espaço de investigação, reflexão e divulgação e conta com a participação de especialistas de diferentes áreas disciplinares que partilham e refletem sobre pensamento emocional, a sua relação com a arte, a comunicação e as suas implicações no desenvolvimento de comportamentos adaptativos em crianças e jovens em risco.

A valorização de uma perspetiva multidisciplinar visa potenciar sinergias de matérias científicas ou reflexivas, que impulsionem a discussão acerca do pensamento emocional e o seu papel na ação humana e no desenvolvimento de comportamentos promotores da adoção de estratégias desenvolvimentais que potenciem a adaptação. Partimos da ideia de que o comportamento humano envolve a escolha, consciente ou inconsciente, de percursos alternativos de ação e que estes processos se desenvolvem através de mecanismos neurofisiológicos, enquadrados por perceções sobre os contextos de decisão, avaliação da situação em que a decisão decorre, o conteúdo de decisão e a antecipação dos seus resultados.

Este encontro lança dois desafios de discussão: Perceber como a educação emocional promove o desenvolvimento da capacidade de criar personagens e construir narrativas e, a partir dessa construção, estabelecer a base do desenvolvimento societário; perceber de que modo a experiência artística potencia o desenvolvimento dessa capacidade criadora, funcionando como co-construtora de comportamentos adaptativos.

Para organizarmos esta discussão, criámos 2 áreas temáticas:

- A arte e a comunicação como expressão e instrumentos das emoções e seu papel para o desenvolvimento do pensamento emocional e do comportamento;
- A educação emocional como uma área transversal a diversos contextos de aprendizagem e de ação humana;

Sendo um espaço aberto, de encontro e debate entre os diversos participantes, esta conferência tem como principais objetivos:

- Promover o intercâmbio entre investigadores e profissionais das áreas da arte, da comunicação e da saúde;
- Apresentar e debater resultados da investigação, intervenção educativa e da prática com crianças e jovens em risco;
- Problematizar acerca do pensamento emocional e do seu papel na construção de comportamentos adaptativos através das artes.

Pretende-se, assim, construir um espaço de partilha de investigações, de ações e de experiências, de diferentes agentes educativos, atores sociais e de profissionais da área do desenvolvimento de crianças e jovens e da área da reabilitação de crianças e jovens em risco. Assim, este é um espaço para perceber a importância do desenvolvimento do pensamento emocional enquanto potenciador das características de cada indivíduo na afirmação de si e na construção de comportamento adaptativos.

Serão apresentadas sugestões técnico-didáticas, educacionais e de intervenção no campo da reabilitação para o desenvolvimento do pensamento emocional, como um modelo de atuação que envolve o espaço educativo, o campo da saúde e o desenvolvimento humano.

A Comissão Organizadora
Jenny Sousa
Maria João Santos
Lúcia Magueta
Maria de São Pedro Lopes
Leonel Brites

A compaixão no acolhimento residencial de jovens em risco: Resultados de uma intervenção estruturada com cuidadores

—

Laura Santos, Daniel Rijo, & Maria do Rosário Pinheiro

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

Resumo alargado

A compaixão é uma motivação assente na mentalidade afiliativa, definida como sensibilidade ao sofrimento do eu e do outro, com um compromisso para o aliviar e prevenir (Gilbert, 2005). Estudos indicam que a compaixão desempenha um papel importante nas relações interpessoais, promovendo sentimentos de proximidade, ligação e de apoio (Crocker & Canavello, 2008). A compaixão encontra-se também associada ao bem-estar psicológico (Mongrain et al., 2011), e revelou ter um papel protetor face à ansiedade, depressão e stress (Gilbert, 2005).

A Terapia Focada na Compaixão (TFC) assenta em conhecimentos multidisciplinares da psicologia evolucionária, teoria da vinculação, neurociência e filosofia budista, sendo utilizada para tratar várias perturbações mentais (Gilbert, 2005). O Treino da Mente Compassiva (TMC) deriva da TFC, tem como objetivo cultivar e experienciar compaixão dirigida si e aos outros (Gilbert & Procter, 2006), tendo vindo a revelar resultados promissores em populações não clínicas e profissionais de áreas assistencialista (Conversano et al., 2020). Contudo é inexistente a sua aplicação no contexto de acolhimento residencial de jovens.

Os cuidadores têm um papel fundamental nas casas de acolhimento. Enquanto figuras de referência podem modelar dinâmicas relacionais e estratégias de regulação emocional saudáveis (Arvidson et al., 2011). Isto pressupõe que sejam capazes de identificar as necessidades dos jovens, de terem uma visão compreensiva das suas experiências de vida, e do modo como as mesmas afetam a sua resposta emocional e comportamental. Todavia, trabalhar nesta área é desafiante. Por um lado, os cuidadores são confrontados diariamente com situações imprevisíveis de elevada tensão emocional, por outro, têm de lidar com jovens que carregam histórias de vida potencialmente

traumáticas (Eenshuistra et al., 2019). Assim, os cuidadores têm de lidar com o sofrimento dos jovens de quem cuidam e simultaneamente com o sofrimento que isso poderá espoletar em si próprios. A compaixão implica estar com o sofrimento e facilitar o alívio do mesmo, seja nos outros ou no próprio (Gilbert, 2005). Por isso, parece fundamental que o cuidador possa cultivar uma mente compassiva, para regular as suas próprias emoções, de forma a poder validar e responder adequadamente à experiência emocional dos jovens, sem reagir de forma reativa e crítica. Poderá assim facilitar a construção de um espaço relacional seguro e de suporte, promotor de experiências reparadoras, capaz de responder às necessidades emocionais e vinculativas dos jovens em acolhimento (Steinlin et al., 2017).

Apesar do treino de competências de cuidadores ser recomendado pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e por diretrizes internacionais para a qualidade do acolhimento, os programas existentes apresentam limitações consideráveis (Eenshuistra et al., 2019).

O programa de Treino da Mente Compassiva para Cuidadores (TMC-C) foi desenhado a pensar na melhoria dos cuidados prestado no acolhimento residencial. É um programa estruturado, composto por 12 sessões de grupo, que tem como objetivo promover uma mentalidade afiliativa que potencie a ligação entre o jovem e seus cuidadores, treinando estes para aumentarem a sensibilidade e respostas compassiva às necessidades dos jovens em acolhimento, não descurando do seu próprio bem-estar (Santos et al., 2022).

Este estudo apresenta os resultados de um ensaio clínico aleatorizado por clusters do TMC-C. Participaram neste estudo 77 cuidadores de 12 casas de acolhimento residencial. As casas foram aleatoriamente distribuídas: seis casas no grupo de intervenção (GI; n = 42 participantes) e seis no grupo de controlo (GC; n = 35 participantes). Os cuidadores, que aceitaram voluntariamente participar, foram avaliados em três momentos (pré-pós intervenção e 6 meses após a intervenção), nas seguintes variáveis: compaixão, autocompaixão, proximidade e ligação aos outros, clima emocional, depressão, ansiedade e stress.

Os resultados foram analisados através de uma MANCOVA. Quando controlados os anos de serviço, sexo, e os níveis de autocrítico, stress traumático secundário e satisfação por compaixão na *baseline*, os resultados multivariados indicam um efeito significativo de interação Tempo x Grupo de grande magnitude (Pillais' trace = .302, $F = 2.351$, $p = .001$, $\eta^2 = .151$). Resultados univariados apontam também efeitos significativos. No GI a compaixão aumenta ligeiramente com o tempo, enquanto que no GC diminui. A autocompaixão mantém-se estável no GI e diminui ao longo do tempo no GC. No GI, o sentimento de segurança e ligação aos outros aumenta de pré para pós intervenção, mantendo-se após 6 meses. No GC esta variável começa por diminuir, voltando a aumentar no *follow-up*. O clima emocional das casas do GI é sentido como menos

ameaçador e mais calmo após a intervenção, mantendo-se estável após 6 meses. Nas casas do GC não existem alterações na percepção do clima emocional de pré para pós intervenção, no entanto, no *follow-up* o mesmo é percebido como mais ameaçador. Relativamente à saúde mental, os cuidadores das casas do GI revelaram uma redução significativa dos níveis de ansiedade ao longo do tempo, enquanto que os cuidadores do GC mantêm os níveis de ansiedade de pré para pós intervenção, piorando no *follow-up*. Relativamente à sintomatologia depressiva, enquanto que o GI reduz os níveis de pré para pós intervenção, mantendo os ganhos em *follow-up*, o GC não revela alterações ao longo do tempo. A mesma tendência foi observada em relação ao stress.

Face às exigências do contexto, é perceptível que sem qualquer treino, os cuidadores têm tendência a deteriorar a motivação compassiva com o tempo, o que poderá afetar a qualidade da prestação de cuidados. A participação no TMC-C está associada a uma melhoria no clima emocional da casa e nas relações estabelecidas, que são percebidas como mais seguras. Os cuidadores que participaram no TMC-C manifestaram também uma redução significativa dos níveis de depressão, ansiedade e stress, que se mantiveram durante o *follow-up*, recolhido em tempo de pandemia. Os cuidadores do GC reportaram aumentos das emoções associadas à ameaça e ansiedade no *follow-up*. O que indica que o treino poderá ter sido útil para lidar com as exigências associadas ao trabalho em contexto residencial na pandemia.

Em conclusão, este estudo demonstra os benefícios do programa TMC-C no acolhimento residencial, revelando-se eficaz na promoção de ambientes mais afiliativos, seguros e saudáveis para quem lá reside e trabalha.

Palavras-chave: Acolhimento residencial; Jovens em risco; Cuidadores; Compaixão; Treino da Mente Compassiva.

Referências bibliográficas

- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., Andres, B., Cohen, C., & Blaustein, M. (2011) Treatment of Complex Trauma in Young Children: Developmental and Cultural Considerations in Application of the ARC Intervention Model. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51.
- Conversano, C., Ciacchini, R., Orru, G., Giuseppe, M., Gemignani, A., & Poli, A. (2020). Mindfulness, compassion, and self-compassion among health care professionals: What's new? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1683.
- Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575.

- Eenshuistra, A., Harder, A.T., & Knorth, E.J. (2019). One size does not fit all: A systematic review of training outcomes on residential youth care professionals' skills. *Children and Youth Services Review*, *103*, 135–147.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy*. Routledge
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *13*(6), 353–379.
- Mongrain, M., Chin, J.M. & Shapira, L.B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies* *12*, 963–981.
- Santos, L., Pinheiro, M.R., & Rijo, D. (2022). Compassionate mind training for caregivers of residential youth care: Early findings of a cluster randomized trial. *Child Abuse & Neglect*, *123*, 105429.
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J. M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child & Youth Services*, *38*(2), 159–175.

El Cazo De Lorenzo de Isabelle Carrier – Quando um livro é sempre um ponto de partida para outros tantos de chegada

–

Pedro Custódio

Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo alargado

Importaria filiar as próximas considerações no documento regulador, Aprendizagens essenciais (2018), quando se refere no documento para o 4.º ano de escolaridade, que a educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto (2018, p. 4).

No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. (2018, p. 18)

Destes princípios, queremos apenas destacar os que vão no sentido da “criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários” (2018, p. 4) a “partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação.” (2018, p. 18)

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

lemos e o modo como cotejamos a leitura com a realidade e vice-versa.

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

Na fase de desenvolvimento a que corresponde o final do 1.º ciclo do ensino básico, é muito importante a educação literária incluir temas que toquem, de algum modo, este jovem leitor. Seja pela atualidade, pela pertinência, pela capacidade de despertar o interesse, ouvir o mundo, ver a realidade por outros olhos, perscrutar as diferenças, reavaliar o que o rodeia, todos os livros que se erigem como leituras significativas terão sempre um especial papel junto dos leitores e uma capacidade de acolhimento especial.

É exatamente a pensar nessas possibilidades que esta sugestão se enquadra. *El Cazo De Lorenzo* de Isabelle Carrier é uma história muito simples, mas penetrante. Editada em Espanha, em 2010 pela Editorial Juventud, é um livro para – literalmente – todas as idades. Sendo um texto recomendado pela Confederação Espanhola de Organizações para Pessoas com Deficiência Intelectual, ele cumpre uma função pedagógica acerca do despertar das consciências sobre o conceito de diferença, sobre a capacidade de aceitar, mas também de auto(superação) das dificuldades quotidianas.

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

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

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

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

A leitura comovente desta história leva-nos por episódios comuns do dia-a-dia de uma criança comum, mas com obstáculos aparentemente insuperáveis,

de um modo poético e indefinido, gerando no leitor uma inquietação, uma dúvida e ao mesmo tempo, uma capacidade de abstração, capaz de ver, de identificar no mundo à volta esse peso que muitos arrastam consigo para a vida toda.

Afortunadamente, uma das personagens que se abeira de Lorenzo vai ensiná-lo a lidar com aquele peso que tem de arrastar consigo, mostrando-lhe que para cada obstáculo há uma solução possível.

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

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

É essa a mensagem da autora, e é essa a interpretação que pretendemos que os jovens leitores acedam: pessoas diferentes e especiais podem encontrar soluções distintas e inteligentes para lidar com um confim.

Para além do belíssimo texto que suporta este livro, também as ilustrações são parte mais do que importante para a compreensão textual.

Esta é uma história sem tempo, de inegável utilidade para ilustrar qualquer tipo de insuficiência física, emocional, cognitiva ou outra.

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

É, afinal sobre cada um de nós e sobre as múltiplas formas como a literatura é sempre uma forma de lidar com o mundo, com os preconceitos, com as restrições, com a vida e com tudo aquilo que ela contém. Todos os dias; em cada um de nós.

Neste trajeto, existem livros – como este – que são sempre pontos de partida para outros tantos de chegada.

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

Crianças e jovens em risco: das práticas assistenciais tradicionais à criação de instrumentos jurídicos de proteção e educação em Portugal (séculos XVIII-XX)

—

Dina Alves

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

A infância, hoje entendida como “uma condição social que tem vindo a ser gerada no contexto de mudanças sociais e históricas que altera usos, conceções e perceções acerca das crianças” (Cardoso, 2017, p.3), tem de ser estudada, ao nível da construção da sua História, com base nessa premissa, pois apenas assim “poderemos aceder” às suas vivências e condições de existência, mas, também, às alterações da relação dos adultos e instituições com as crianças (Anica, 2017). A historiografia sobre a criança, inaugurada por Philippe Ariès em 1960, abriu de imediato uma polémica que se prolongou por décadas (Sá, 2011), mas que, e independentemente da contestação que gerou, teve o mérito de trazer a criança “para a História”.

A presente comunicação pretende contribuir para uma perspetiva histórica, diacrónica, das perceções sobre crianças e jovens em risco em Portugal, e as respostas encontradas, desde as práticas assistenciais tradicionais, no contexto da Igreja e da caridade cristã, às institucionais, públicas, assentes quer numa nova consciencialização do que é a infância e dos riscos a que se encontra sujeita, quer no assumir, pelo Estado, da sua responsabilidade perante as mesmas, criando instrumentos jurídicos para a sua proteção e educação, no período compreendido entre o século XVIII e o século XX.

No período medieval e moderno “viver era uma verdadeira aventura”, sendo que “todos os adultos eram sobreviventes” (Lopes, 2002, p.5). A perceção do risco está intrinsecamente relacionada e dependente do lugar que crianças e jovens ocupam nas preocupações das sociedades em que se inserem, no tempo e no espaço, pelo que as situações de risco a que se encontravam expostas na Época Moderna eram múltiplas e substancialmente diferentes das da atualidade. Os riscos eram uma constante (provocados por causas endógenas, decorrentes de fatores exógenos), refletindo-se numa elevada mortalidade infantil.

Portugal não fugia a esta realidade. O desenvolvimento e crescimento da burguesia urbana a par com profundas transformações económico-sociais e ideológicas, alteraram, em finais do Antigo Regime, o quotidiano e a imagem da criança, doravante entendida como um ser vulnerável, distinto dos adultos. Este interesse pela criança em Portugal, ao qual não eram alheios motivos populacionistas, teve como consequência uma maior consciencialização dos riscos a que se encontrava exposta, nomeadamente no que ao abandono dizia respeito, pelo que foram tomadas medidas de prevenção como, por exemplo, a criação oficial da Roda, em 1783, assumindo as entidades públicas a responsabilidade pelos expostos. Na construção de respostas institucionais às crianças e jovens em risco, parte-se, na Monarquia Constitucional, da percepção do perigo de vida que corriam os “expostos, abandonados e desvalidos” (Anica, 2017, p.17), perigo que, na ótica republicana, colocava em causa a regeneração física e moral da população. Nas políticas públicas, destacam-se a prioridade de normalização de condutas e de saúde, tendo o Estado Liberal compreendido a necessidade de readaptar o sistema assistencial da infância abandonada, com o duplo objetivo de maior racionalização dos recursos e prevenção da exposição, e, em finais do século substituiu o sistema da Roda pelo dos Hospícios, este último na génese do sistema tutelar de menores contemporâneo (Anica, 2017). O seu legado consistiu, entre outros, no controlo e assistência às mães e crianças carentiadas, na escolaridade obrigatória e formação profissional dos menores a cargo do Estado.

Ao longo do século XX, aprofundou-se a ideia de “risco”, elemento que torna a criança desigual perante uma qualquer situação, pelo que necessita de proteção da sociedade. Para tal, foram sendo criadas instituições para a sua proteção, acauteladas por um dispositivo legal que permitisse a inclusão da criança em risco e/ou perigo na sociedade (Candeias e Henriques, 2012). A I República reformulou as estratégias do regime anterior, com o objetivo da redução da exposição e abandono das crianças, pelo que procedeu à reestruturação jurídica da família, e assumiu a responsabilidade de defender e proteger menores em risco (Anica, 2017), cuidando da sua saúde e formação moral. Destaque para a *Lei de Proteção da Infância* (1911), que deu início à organização de um sistema judicial de proteção às crianças e jovens e que, segundo Candeias e Henriques (2012), estava na vanguarda ao nível da proteção dos menores, distinguindo, inequivocamente, a criança do adulto, com um modelo de proteção em oposição ao modelo de justiça, o que lhes assegurava, segundo o legislador, a possibilidade de reabilitação e de regeneração, apresentando face ao risco de “irregularidade” e “anomalia” na infância uma resposta sistémica flexível e adequada à diversidade de situações existente (Anica, 2017).

O Estado Novo, que tem na família um dos seus valores mais importantes, toma, na década de 1940, várias medidas no sentido de remodelar os serviços

de assistência e de benefícios à infância e à família, fundando vários institutos de apoio e alterando a designação de Tutoria da Infância para Tribunal de Menores. Em 1962, procede à reforma da Organização Tutelar de Menores, atribuindo ao Ministério Público a representação das crianças e jovens, cuidando dos seus interesses (Abreu et al., 2010). Os Tribunais Tutelares passam a ter competências criminais e cíveis, diversificando-se, ainda, os estabelecimentos tutelares para recuperação social dos menores sob sua tutela (Candeias e Henriques, 2012).

Contudo, será no Portugal do pós 25 de Abril que a criança alcançará, finalmente, reconhecimento legal e social. Os maus-tratos ou outros desvios de comportamentos desafiavam o Portugal democrático. É o tempo dos Direitos da criança, como a ser especialmente protegida pelos adultos, a ter as condições para o seu pleno desenvolvimento, respeitando-se a sua individualidade. A Organização Tutelar de Menores foi adequada às transformações sociais e culturais e às necessidades advindas da prática: em 1977, os Tribunais de Menores serão distintos dos Tribunais de Família e, em 1979, é criado o Instituto de Acolhimento Familiar (Abreu et al., 2010). Contudo, a década de 1990 constituirá um marco importante na promoção e proteção das crianças e jovens em risco, nomeadamente com a criação, em 1991, das Comissões de Proteção de Menores, procurando conjugar sinergias entre a comunidade e o Estado na procura de soluções para os seus problemas e, a Lei 147/99, de 1 de setembro, que apresenta como eixo essencial da sua atuação na proteção de crianças e jovens em risco, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ's), criadas no ano anterior, de cariz não judiciários e cujo objetivo é promover os direitos das crianças/jovens e, também, de prevenir eventuais situações suscetíveis de os afetar e impedir o seu pleno desenvolvimento (Candeias e Henriques, 2012).

Maus-tratos, violência, abandono e, entre outras, negligência, acompanharam, desde sempre a História da criança. Foi longo o caminho percorrido no sentido de sensibilizar a sociedade para a situação, criminalizando tais práticas e, concomitantemente, protegendo-as, salvaguardando o seu desenvolvimento integral.

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

Bibliografia

- Abreu, C., Carvalho, I., & Ramos, V. (2010). *Proteção, Delinquência e Justiça de Menores – Um Manual Prático para Juristas... e não só..* Edições Sílabo.
- Anica, A. F. S. (2017). Crianças em risco: uma perspetiva histórica do conceito. In A. Anica, & S. Freire-Raposo (Eds.), *Crianças em Risco: Um Olhar Multifacetado* (pp. 6-14). Soroptimist Internacional Clube de Tavira/ Universidade do Algarve.

- Ariès, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Relógio d'Água.
- Candeias, M., & Henriques, H. (2012). 1911/2011 Um século de proteção de Crianças e Jovens. *III Seminário de I&DT*, Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cardoso, A. (2017). Infância(s) e Direitos. In F. Xarepe, I. Costa, & M. Morgado (coords.), *O Risco e o Perigo na Criança e na Família*, Pactor, pp.3-15.
- Decreto-Lei n.º 44288, de 20 de Abril de 1962. *Diário do Governo*, I Série, n.º 89.
- Gonçalves, M. J., & Sani, A. I. (2013). Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente, e-cadernos CES [Online], 20. <https://doi.org/10.4000/eces.1728>
- Henriques, H. M. G., & Vilhena, C. C. (2015). A Preservação da Infância: Análise de Discursos sobre A Criança em Perigo Moral (Portugal, 1910-1916). *Educação em Revista*, 31(2), 61-81. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132627>
- King, M. L. (2007). Concepts of Childhood: What We Know and Where We Might Go. *Renaissance Quarterly*, 60, 371-407. <http://www.jstor.org/stable/10.1353/ren.2007.0147>
- Leandro, M. E. (2006). Transformações da família na história do Ocidente. *Theologica*, 41(1), 51-74. <http://hdl.handle.net/10400.14/12875>
- Lei de Proteção à Infância. *Diário da República*, n.º 137, Lisboa, n. 137, 14 jun.
- Lopes, M. A. (2002). Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX. O caso português no contexto europeu. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 2, 155-184. <http://hdl.handle.net/10316/25021>
- Martins, C. S. A. (2013). Das Primeiras Leis de Protecção da Infância e Juventude, Em Portugal à Entrada em Vigor da L.P.C.J.P. *Review of Business and Legal Sciences / Revista De Ciências Empresariais E Jurídicas*, (22),133-173. <https://doi.org/10.26537/rebules.v0i22.1018>
- Martins, E. C. (2021b). Infância portuguesa entre a penumbra da infração e a luz da proteção (séc. XIX-XX). *REVISTA INTERSABERES*, 16(38), 893-915. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i38.1927>
- Martins, E. C. (2005). O retrato histórico-educativo da criança abandonada: Monarquia Constitucional e 1.ª República. In R. Fernandes, & L. Vidigal (Coords.), *Infantia et puerita: introdução à história da infância em Portugal*, pp. 151-167. <http://hdl.handle.net/10400.11/1253>
- Sá, I.G. (2011). As crianças e as idades da vida. In J. Mattoso (Dir.) e N. G. Monteiro (Coord.), *História da Vida Privada em Portugal. A Idade Moderna*. Circulo de Leitores.
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 47(2), 383-408.

A importância da intervenção na capacitação e envolvimento de jovens na sociedade

—

Zita Oliveira

ESECS, Politécnico de Leiria

Sara Mónico Lopes

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

A partir de uma revisão da literatura sobre a participação cívica dos jovens na sociedade europeia, propomo-nos refletir sobre a importância da intervenção e capacitação (humana) da juventude, de forma contextualizada e integradora.

A definição de juventude é um conceito moderno que divide investigadores, que se posicionam face ao conceito, num ou noutro grupo conforme a teoria defendida. A modernidade e complexidade do conceito também é perceptível na abordagem que as instituições internacionais fazem à própria juventude.

Para a UNESCO, a juventude compreende os sujeitos com idades entre os 15 e os 29 anos. Já a Assembleia Geral das Nações Unidas enquadra este universo no grupo etário entre os 15 e os 24 anos.

No contexto nacional, o Observatório da Juventude, em 2005, considerou que um indivíduo seria jovem entre os 15 e os 30 anos, e o regime jurídico do associativismo jovem admite a constituição de associações de jovens que integrem pessoas entre os 12 e os 30 anos, permitindo nas associações socioprofissionais, a existência de elementos jovens até aos 35 anos.

O Parlamento Europeu e a Comissão Europeia têm procurado envolver os jovens, promovendo a participação cívica, são exemplos disso: o Livro Branco da Juventude, no início do século XXI; a recolha de dados estatísticos, numa base bianual sobre a situação social na Europa, que agrega também o ponto de situação dos jovens em várias áreas da vida; mais recentemente, a Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027, aprovada pela Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros.

A análise dos dados recolhidos por Ribeiro e Menezes (2013) do European Social Survey (ESS) aplicado entre 2002-2010, em Portugal, Suécia, Inglaterra e Polónia, sugere que os jovens europeus revelam uma postura participativa e interventiva, mostrando índices médios de participação bastante estáveis ao longo do tempo.

As autoras Ribeiro e Menezes (2013) também referem que os jovens não estão satisfeitos com as formas tradicionais de participação e de política, procurando novas formas, mais individualizadas, que sejam mais dinâmicas e de acordo com os modos de vida atuais, por exemplo: com participação através da Internet, assinatura de petições ou aderir a manifestações através das redes sociais.

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

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

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

Também em Portugal, o tema da juventude tem sido objeto de interesse crescente, veja-se o estudo de Magalhães e Moral (2008) - “Os Jovens e a Política”, com base nas suas conclusões, que demonstram um baixo nível de participação, foram lançadas várias iniciativas para promover a formação para a cidadania dos jovens, reforçando a importância do envolvimento ativo dos mesmos, como garantia da qualidade da democracia portuguesa.

Outro estudo, de Lobo, Ferreira e Rowland, em 2015 - “*Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses numa Perspectiva Comparada*” - aponta para índices baixos de participação e envolvimento dos jovens, ainda que, em comparação com a população mais velha, os níveis sejam semelhantes.

A situação atual dos jovens em Portugal, no que se refere à participação cívica, bem como a importância que atribuem à democracia, é bastante próxima do quadro traçado da juventude na Europa, com exceção para os níveis de participação mais altos registados nos países nórdicos (Ribeiro & Menezes, 2013).

O Plano Nacional para a Juventude (PNJ), publicado em 2018, estabelece o compromisso do Estado em investir na juventude, apostando numa articulação

transversal a vários ministérios com impacto em diversas áreas da vida das pessoas jovens (p. ex. na educação, no emprego, na saúde e na qualidade de vida).

Como vemos, os jovens portugueses e os seus congéneres europeus, encontram-se, à semelhança das gerações mais velhas, ausentes ou desligados, na sua maioria, do papel de cidadãos, detentores de direitos e deveres. Importa saber em que medida se sentem chamados a participar na ação política, mas também caracterizar qual o comportamento cívico esperado dos jovens.

Pelo exposto, verifica-se que apesar de um baixo nível de participação, os jovens não estão alienados das questões e sentem-se motivados para a participação cívica, ainda que em moldes diferentes dos tradicionalmente seguidos pelas instituições democráticas.

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

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

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

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

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

Bibliografia

- DYPALL. (2018). *Analytical paper on Youth Participation*. Obtido de DYPALL Developing Youth Participation at Local Level: <https://dypall.com/wp-content/uploads/2019/08/Analytical-paper-on-youth-participation-Youth-Partnership-EC-CoE.pdf>
- Ferreira, P. (2008). Associações e Democracia - Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. ° 57, pp. 109-130.
- Ferreira, Pedro Moura (2005): Associativismo juvenil e cidadania política, 2003. Arquivo Português de Informação Social, APIS0017, <http://www.apis.ics.ul.pt/detalhe.php?id=APIS0017>
- Lobo, M. C., Ferreira, V. S., & Rowland, J. (2015). *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses numa perspetiva comparada*. Universidade de Lisboa ICS.
- Magalhães, P., & Moral, J. S. (2008). *Os Jovens e a Política - Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*. Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira, Z. (2022). *As Associações de Estudantes do ensino superior, na dinamização da participação cívica dos jovens (estudantes): Caso de estudo – As associações do Politécnico de Leiria. [relatório de projeto de mestrado, não publicado]*. Politécnico de Leiria.
- Ribeiro, A., & Menezes, I. (2013). Participação cívica e política dos jovens europeus: Alienação ou tempos de mudança? Em *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias : atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, III Encontro de Sociologia da Educação*. Universidade do Minho Centro de Investigação em educação.

Rabisco-me: a escrita que (in)flui

—

Paula Cristina Ferreira

ESECS; CI&DEI; Politécnico de Leiria

Marta Fonseca

ESECS; CI&DEI; CIEQV; Politécnico de Leiria

Resumo alargado

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

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

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

O modelo de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000) oferece-nos um quadro conceptual para analisar como o indivíduo aprende. Esta perspetiva resulta da assunção de que os alunos não são recipientes passivos, pelo contrário, contribuem ativamente para alcançar os seus objetivos, exercitando o controlo sobre a sua aprendizagem. O processo de autorregulação envolve a monitorização dos próprios pensamentos, emoções e comportamentos e a sua mudança, em função das exigências das circunstâncias. A

autorregulação bem-sucedida resultará em ser-se capaz de regular a cognição, a emoção, ou a atenção, especialmente, quando a tendência for para agir impulsivamente, a fim de atingir um objetivo ou de se adaptar a uma situação. Os alunos que autorregulam a sua aprendizagem estabelecem metas a serem alcançadas. Tais metas orientam a procura de estratégias de aprendizagem, o que implica uma reflexão consciente sobre os problemas que surgem ao longo da aprendizagem, tornando possível escolher por que caminho seguir, numa espécie de diálogo consigo mesmo. A autorregulação assenta na metacognição (a *cognição sobre a cognição*), ou seja, no conhecimento que o aluno tem acerca das suas capacidades e fraquezas escolares gerais e dos recursos cognitivos que pode mobilizar para enfrentar as exigências particulares da tarefa, otimizando recursos. Estudantes autorregulados são: conhecedores (conhecem e sabem fazer); estratégicos (sabem gerir e controlar); motivados intrinsecamente (evidenciam vontade e motivação para estudar e aprender); reflexivos (refletem sistematicamente sobre experiências e aprendizagens); responsáveis (confiantes e autónomos) (Pereira, 2013). Em suma, a autorregulação implica conhecimento acerca de como regular o envolvimento pessoal nas atividades, otimizando processos e resultados de aprendizagem. A investigação mostra que as competências de autorregulação têm sido identificadas como robustos preditores de aprendizagem escolar (McClelland et al., 2014). A autorregulação emocional, uma subcategoria de autorregulação, envolve processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação de reações emocionais. No desenvolvimento da autorregulação existe uma convergência e integração de processos regulatórios de diferentes tipos: cognitivos, emocionais e comportamentais, ou seja, diferentes domínios do desenvolvimento humano estão envolvidos na autorregulação. Todos os alunos podem aprender a autorregular a sua aprendizagem e a incrementar as suas perceções de autoeficácia. Neste sentido, os professores são corretores, sendo benéfico um professor que se autorregule, que regule o seu processo de ensino, as suas estratégias pedagógicas, o que requer flexibilidade e adaptação aos diferentes contextos e alunos. Relativamente à escrita, o modelo *SelfRegulated Strategy Development* (SRSD), de Harris et al. (2008), que livremente traduzimos como “Estratégias de Autorregulação da Escrita”, assenta em seis etapas geridas pelo professor que medeia estratégias e conhecimentos no sentido de promover a prática deliberada e autorregulada da escrita dos seus alunos.

Para desenvolver competências de autorregulação em crianças e jovens é necessária mais investigação, de forma a implementar práticas pedagógicas adequadas e eficazes.

No presente estudo, revelar-se-ão estratégias de escrita que potenciam a autorregulação cognitiva e emocional, principalmente o otimismo, o autocon-

ceito, a determinação e a autoeficácia no sentido de apetrechar a criança/o jovem para a vida, ensinando-a de que os obstáculos são transponíveis com determinação e esforço. O desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças e jovens é de grande importância, não apenas em termos de desempenho académico, mas também na vida fora da escola.

Apresenta-se o projeto “Rabisco-me” que contempla duas modalidades, a implementação informal, que se concretiza através da simples aquisição do caderno de escrita e a criança com mais ou menos apoio realiza as tarefas autonomamente e a implementação em contexto formal, cujo percurso poderá ser implementado com crianças do 3.º ano até ao 6.º ano do Ensino Básico, em contexto escolar, convocando, naturalmente, as disciplinas de Português e Expressões/Educação Visual.

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

A **implementação** do projeto, em contexto escolar, decorrerá ao longo do primeiro período do ano letivo 2022-2023, em que serão ministrados singelos momentos de exposição e descoberta que funcionarão como atividade desbloqueadora para a produção escrita e para a ilustração.

Quanto à **metodologia**, o Caderno de Escritas & Rabiscos, em concreto as produções escritas e as ilustrações constituirão o *corpus* que será analisado qualitativa e quantitativamente a nível psicolinguístico, considerando parâmetros relacionados com a extensão textual, o vocabulário, semanticamente positivo e negativo, a articulação do texto com a ilustração; expressões reveladoras de *mindset* fixo e ou de crescimento entre outros.

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

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

Referências Bibliográficas

- Dweck, C. (2018). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Galbraith, D., & Baaijen, V. M. (2018) The work of writing: Raising the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257 doi:10.1080/00461520.2018.1505515
- Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MA: Brookes.

- Martens, P., Martens, R., Doyle, M. H., Loomis, J., Fuhrman, L., Stout, R., & Soper, E. (2018). Painting Writing, Writing Painting: Thinking, Seeing, and Problem Solving Through Story. *Reading Teacher*, 71(6), 669–679. <https://doi.org/10.1002/trtr.166>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology*, 5, 599 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- Özbay, M., & Daşöz, T. (2016). Self-regulated learning and writing. *Atatürk University Journal of Turkish Studies Institute (TAED)*. 56, 1441-1458. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/45098/563619>
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 445–493). Climepsi Editores.
- Zimmerman, B. J. (2000). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 5169). Elsevier.

“Somos Mais+” - Projeto de Voluntariado com crianças e jovens ucranianos na cidade de Leiria e o envolvimento de estudantes do CTeSP de Intervenção Social e Comunitária

—

Ana Filipa Soledade

CMLeiria

Cezarina Santinho Maurício

Politécnico de Leiria/ESECS

O presente trabalho pretende apresentar uma prática de voluntariado com crianças e jovens ucranianos, desenvolvida por estudantes do curso técnico superior profissional de intervenção social comunitaria, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. De sublinhar que esta experiência ainda se encontra em curso.

O acolhimento de cidadãos ucranianos é um dos temas da atualidade. A invasão perpetrada pela Rússia a uma nação independente como a Ucrânia deixou surpreendido o mundo, que não acreditava que tal fosse possível. Mas a verdade é que desde 24 de fevereiro de 2022, instalou-se um conflito armado no continente europeu. Um dos efeitos imediatos foi a fuga das populações ucranianas que temeram pelas suas vidas, primeiro para os países vizinhos e posteriormente para os diferentes países europeus. A União Europeia decidiu activar pela primeira vez, a sua directiva de protecção temporária, para garantir o asilo a todos os cidadãos em fuga da guerra da Ucrânia. Com a ativação desta diretiva da UE, pela primeira vez em 20 anos, é dada autorização de residência (que pode durar de um ano a três anos), acesso a emprego, a alojamento ou habitação, a bem-estar social ou aos meios de subsistência, a tratamento médico e educação para menores e garantias para o acesso ao procedimento normal de asilo.

Segundo o ACNUR (2020), o número de refugiados e de requerentes de asilo no mundo e de populações deslocadas conheceu um forte aumento nos últimos anos (84,2 milhões de pessoas) e metade da população refugiada existente no mundo é composta por crianças. Neste contexto, surgem dois conceitos centrais: o de solicitante de asilo e o de refugiado. O solicitante de asilo é a pessoa que solicita a admissão num país como refugiado, aguardando uma decisão para

obter esse estatuto, de acordo com os instrumentos nacionais e internacionais aplicáveis. No entanto, nem todas as pessoas que procuram asilo num determinado país adquirem, posteriormente, o status de refugiado reconhecido. O refúgio é indissociável do fenómeno da migração, uma vez que faz referência à condição de indivíduos ou grupos de indivíduos que abandonaram os seus territórios de pertença por fundados receios. No mesmo sentido, Silva (2017: 168-69), considera que os refugiados, embora subproduto das migrações, não são migrantes comuns, mas são aqueles que “migram de forma desesperada, expressando a mensagem do funcionamento cruel e inaceitável de um sistema que envolve a todos e pelo qual eles têm sido devorados, em um aterrador abismo que divide o mundo em terras de abundância e terras de onde muita dessa abundância vem”.

Confrontada com a referida guerra que persiste na Europa, Portugal também acolheu, generosamente, cidadãos ucranianos. De acordo com fontes governamentais já se verificaram quase 30 000 mil pedidos de entrada. Entre os refugiados ucranianos que chegaram e beneficiários da proteção temporária, 10.230 são menores. A Câmara Municipal de Leiria manifestou de imediato a vontade de se associar e constituir-se como entidade ativa no processo de acolhimento de ucranianos, juntamente com a sociedade civil. Neste contexto, realizou *démarches* para a montagem de um centro de recolha de bens, que pode ser ocompreendida como uma operacionalização local da missão SOS Ucrânia. Outra preocupação foi apoiar o funcionamento da estrutura de acolhimento coletivo que tem como entidade promotora uma instituição particular de solidariedade social da cidade de Leiria. A estrutura visa fornecer uma resposta no concerne à habitação a pessoas que ficaram sem casa, de forma temporária ou definitiva em resultado de acontecimento imprevisível ou excecional, nomeadamente movimentos migratórios.

Os estudantes do CTeSP de Intervenção Social e Comunitária encontram-se a desenvolver trabalho voluntário nas mencionadas estruturas de apoio à população ucraniana. De acordo com Nogueira-Martins et al. (2010) a atividade voluntária é definida como atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Os objetivos centrais desta prática são: prestar apoio a uma população em situação de grande vulnerabilidade social em virtude da guerra, contribuir para o acolhimento e integração das crianças e jovens. Com esta intencionalidade bem presente, os estudantes realizaram atividades no centro de recolha de bens, nomeadamente a seleção, a recolha, o embalamento e a distribuição de bens. Outro foco foi a planificação e a concretização de atividades direcionadas aos mais jovens que se encontram na estrutura de acolhimento coletivo, a fun-

cionar no Estádio Municipal de Leiria. Presentemente, essas crianças e jovens encontram-se a aguardar a integração nos diferentes estabelecimentos de ensino de Leiria ou a possibilidade de ter acesso a outras opções como a resposta educativa online formal do ministério da educação e ciência ucraniano

De ressaltar que estas atividades lúdicas e recreativas podem ser relevantes, uma vez que não é possível esquecer as condições adversas que vivenciaram. Proporcionar momentos de socialização, de ligação com a comunidade, o estabelecimento de ligações entre aspectos culturais de Portugal e do país de origem, contribuir para ambientes seguros e acolhedores que facilitem a inclusão devem estar presentes. Os cuidados no acolhimento deve fomentar o bem estar destas crianças e jovens.

Palavras-Chave: voluntariado; acolhimento temporário; refugiados; criança

Referências Bibliográficas

- Direção-Geral de Educação (2022). *Orientações para o acolhimento , a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos*. Ministério de Educação.
- Nogueira-Martins, M., Bersusa, A. & Siquiera, S. (2010). Humanização e Voluntariado: estudo qualitativo em hospitais públicos. *Revista de Saúde Pública*, 44(5), 942-949.
- Organização Internacional para as Migrações (OIM). (2009). *Glossário sobre Migração*. [Em linha]. Suíça: Organização Internacional para as Migrações. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 29-A/2022 de 1 de março, Presidência do Conselho de Ministros (2022). *Diário da república*, 1.ª série, n.º 42.
- Schumacher, A.A. Salum, G.C. (2017). Reconhecimento social e orientação de políticas para migrantes e refugiados. *RIDH Bauru*, v. 5, n. 1, 17-36. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/464>.
- Silva, W.C. Amaral, N.A. (2013). A Imigração na Europa: a ação política da União Europeia para as migrações extracomunitárias. *Seqüência* (Florianópolis), n. 66, 235-259. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2177-70552013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt.

O risco de sobreviver ao risco - uma leitura sobre a resiliência de crianças e jovens multidesafiados: uma revisão de literatura

—

Maria João Sousa Santos

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

Resumo

Os fatores de risco envolvem características pessoais, contextuais e da relação entre elas, influenciando o desenvolvimento. O seu impacto desenvolvimental resulta da transformação dos acontecimentos em resultados positivos ou negativos, constituindo-se fator de adaptação ou de vulnerabilidade dos indivíduos. Neste artigo, vamos-nos centrar apenas no conceito de crianças e jovens em risco e não em perigo. Interessa perceber como determinados contextos e situações de risco se revelam potenciadores de um certo tipo de desenvolvimento e que características desenvolvimentais lhe estão subjacentes. Neste sentido, foi realizada uma revisão da literatura assente em três pontos: 1) uma revisão dos conceitos de risco; 2) uma revisão do conceito de resiliência e o seu papel como fator protetor; 3) mobilização de recursos, individuais e contextuais, que promovam o desenvolvimento de competências emocionais que gerem a resiliência.

1) Conceito de risco

O conceito de risco reveste-se de múltiplos significados e conotações sociais, consoante os diversos contextos em que se processa a percepção, as emoções e os sentimentos de cada um (Calheiro et al., 2019). Apesar da multiplicidade de concepções, todos os conceitos têm em comum a distinção entre possibilidade e realidade. Assim, a incerteza surge como um dos requisitos do risco, pois nada em si mesmo é um risco, envolvendo a avaliação do significado emocional do risco. Esta ideia, da distinção entre realidade e possibilidade, obriga a que na definição de risco seja equacionada a forma como o indivíduo avalia o risco, se de forma positiva ou negativa. Se o indivíduo o significa como uma possibilidade de aprendizagem, que potencia o desenvolvimento, ou se, pelo contrário, o vê como uma impossibilidade de significação na construção do seu desenvolvimento. A literatura tem vindo a encontrar consenso na ideia

de que não é o risco em si que potencia a perturbação do desenvolvimento, mas a sua significação e o tempo da exposição à adversidade. São, então, determinantes para o surgimento das dificuldades: a acumulação de fatores de risco, o tipo de acontecimento, o momento em que sucedem e como são significados pelo indivíduo, bem como a vulnerabilidade intrínseca ao mesmo (Freitas et al., 2021). De todos os aspetos potenciadores da vulnerabilidade face ao risco, a sua acumulação foi, sem dúvida, a mais associada ao surgimento de problemas comportamentais, emocionais, cognitivos e fisiológicos, com impacto no desenvolvimento (Simões, 2014). Assim, “é o efeito da combinação destes fatores de risco que torna maior ou menor a probabilidade de ocorrência de comportamentos indesejados” (Calheiros et al., 2019, pp. 24–25).

Para fazer face ao risco são necessários fatores protetores. A resiliência constitui-se, neste contexto, como uma competência fundamental, sendo um factor formado por elementos que são inerentes ao indivíduo (neurobiológicos e comportamentais) e contextuais (familiares, relacionais, comunitários, culturais ou sociais).

Assim, o conceito de fator de risco está intimamente relacionado com o conceito de resiliência.

2) Resiliência

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

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

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

3) Mobilização de recursos, individuais e contextuais, que promovam o desenvolvimento de competências emocionais que gerem a resiliência.

Os trabalhos de Anna Freud e Donald Winnicott (como citados em Strecht, 2012) tiveram uma importância fundamental para o estudo das respostas psicológicas das crianças e dos adolescentes perante situações de risco e de vulnerabilidade, permitindo perceber as estratégias de resistência e de defesa. As crianças e os adolescentes, pelas suas características desenvolvimentais, são mais plásticas, logo mais capazes de se adaptarem, funcionando a educação como um potenciador do risco e da vulnerabilidade ou do desenvolvendo características de resiliência. Assim, a educação deve potenciar a parte saudável dos indivíduos e não a valorização dos elementos traumáticos, pelo que, enquanto educadores, devemos emprestar a nossa capacidade de significação, de simbolização e de reparação dos atos criativos capazes de promover o desenvolvimento saudável (Strecht, 2012).

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

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

Spitz (1982, como citado em Strecht, 2012) fala de um diálogo, “como troca de afetos, para que a criança adquira condições para desenvolver a capacidade de amar, tirar prazer do jogo, comunicar simbolicamente e fazer parte do todo cultural” (pp. 118-119). Neste sentido, percebemos que o desenvolvimento é construído por este diálogo, pela comunicação empática e afetiva entre pessoas envolvidas em processo de relação. Quando este diálogo partilhado falta existe todo o potencial implicado nos riscos: 1) comportamentos agidos,

agressivos ou dirigidos contra o próprio; 2) dificuldade em identificação; 3) comportamentos aditivos como modo de agir a dependência. Neste contexto, a tendência anti-social tem na sua base uma experiência emocional que não deu sentido nem significou aos medos e às angústias iniciais. Falamos de uma violência que viola o espaço psíquico e o respeito que ele merece, colocando o educando numa situação de uma enorme fragilidade.

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

Esta reflexão localiza-se entre o conceito de risco e a forma de o significar, a educação como processo de desenvolvimento da resiliência e esta perspetivada como factor de proteção.

Palavra-chave: desenvolvimento; risco; resiliência

Bibliografia

- Barroso, Z. (2015). *Ser criança não deveria doer. Contribuições para uma tipologia de maus-tratos infantis, diagnosticados nem hospital de Lisboa*. Edições Colibri.
- Calheiros, M., Magalhães, E., & Monteiro, L. (2019) (Org.). *Crianças em risco e Perigo. Contextos de Investigação*. Edições Sílabo.
- Damáso, A. (2017). *Estranha ordem das coisas*. Círculo de Leitores.
- Damáso, A. (2020). *Sentir & saber – A caminho da consciência*. Círculo de Leitores.
- Freitas, E., Simões, C., Lebre, P., & Santos, A. (2021). Resiliência na infância: perspectivas atuais. *Revista de Psicologia e Educação On-line*, 4(1), 1-8.
- Orón Semper, J. V. (2019). *Neuropsicologia de las emociones*. Pirámide.
- Person, H., (2016). *The Life Project: The Extraordinary Story of Our Ordinary Lives*. Penguin.
- Pinker, S. (2016). *Os Anjos bons da nossa natureza*. Relógio D'Água.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e Emoção – A Função Hermenêutica dos afetos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Simões, C., Matos, M., Melo, P., & Antunes, M. (2014). The impact of cumulative risk on adolescents: How it acts on different outcomes and which assets can moderate it. In M.T.S. Lones-cu & Cace (eds), *Proceedings of the second word Congress on Resilience – From Person to Society* (pp. 101-106). Medimond-International Proceeding.
- Strecht, P. (2012). *Crescer Vazio. Repercursões psíquicas do abandono negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. Assírio e Alvim.
- Ungar, M. (2018). Syztemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4). <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>

Aqui Mundos – um projeto de autonomia supervisionada e integração comunitária para Jovens Estrangeiros Não Acompanhados

—

Ana João Santos e Carolina Cravo

InPulsar

Resumo alargado

Em resposta à pressão migratória e à sobrelotação dos campos de acolhimento de refugiados da Grécia, Portugal foi um dos Estados-membros da União Europeia a comprometer-se em acolher e integrar 500 dos cerca de 5500 menores não acompanhados naquele território, ao abrigo de um programa de recolocação desenhado para ser desenvolvido em duas fases distintas:

Numa primeira fase, no âmbito da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, é aplicada medida cautelar de promoção e proteção “acolhimento residencial”. O acolhimento é concretizado por Casas de Acolhimento Especializadas (CAE) e tem um carácter provisório (período de acolhimento previsível de 3 a 6 meses);

Após esta intervenção inicial, de acordo com um modelo de resposta de Autonomia Supervisionada, as respostas subsequentes são executadas por equipas de integração comunitária (EIC) que asseguram uma intervenção protetiva no âmbito do sistema de proteção e promoção, sendo a curadoria provisória transferida para as instituições que as enquadram. O encaminhamento para estas respostas prevê a aplicação de medidas protetivas em meio natural de vida, concretamente o “apoio para autonomia de vida”.

Em 2021, o *Aqui Mundos* surgiu como uma das respostas subsequentes de apoio a este compromisso. Promovido pela InPulsar – Associação para o Desenvolvimento Comunitário de Leiria, este é um dos oito projetos nacionais aprovados e financiados ao abrigo do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI), gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P (ACM). Desenvolvido por uma EIC multidisciplinar com 3 elementos, o projeto tem como finalidade promover a integração e a autonomia de vida de jovens estrangeiros não acompanhados (JENA), que entraram no espaço europeu sem família, através de uma intervenção profunda de acompanhamento e supervisão com foco na relação, e da criação de uma rede que possibilite a constru-

ção e concretização de planos de vida em território nacional. Os jovens são na sua maioria naturais do Afeganistão, Bangladesh, Egito, Gana, Iraque, Paquistão e Sudão.

O *Aqui Mundos* desenvolve-se em 3 eixos de atuação: 1. a intervenção com os JENA; 2. a capacitação e supervisão da EIC; e 3. a Gestão e Comunicação do projeto.

1. No que diz respeito à “Intervenção com os JENA”, o desenho das atividades seguiu os pressupostos teóricos do modelo RAISE (Estoura & Roberto, 2019), segundo o qual a intervenção deve estar assente em 5 pilares fundamentais: 1) Proteção/Segurança; 2) Vinculação; 3) Identidade; 4) Participação e 5) Cidadania. A identificação e avaliação dos JENA é realizada em colaboração com as CAE. Os jovens são integrados na medida quando são considerados aptos para a saída e para estabelecer um percurso com base num plano de intervenção individual, dinâmico, que deverá ir sendo adaptado, revisto e avaliado de acordo com as necessidades e desenvolvimento de cada JENA. O acompanhamento é feito através do aconselhamento e encaminhamento integrado ao nível de todas as dimensões da sua vida, e do estabelecimento de relações de proximidade, com orientação, apoio jurídico, acompanhamento a serviços, prestação de informações sobre a sua condição de refugiados em Portugal, de modo a proporcionar um acolhimento digno, seguro e regenerador de esperança.

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

3. Relativamente ao eixo da “Gestão e Comunicação”, o projeto “Aqui Mundos” comprometeu-se a cumprir com um ciclo de tarefas não estático que permite ir ajustando a ação à medida que os desafios forem surgindo. Para conseguir efetivar as estratégias definidas e monitorizá-las, todos os stakeholders são envolvidos, seja através de reuniões de equipa, controle dos custos, avaliação do cronograma, aplicação de questionários, registos diários, apresentação de resultados a parceiros, comunicação constante e efetiva com o grupo-alvo. Ao nível da comunicação, tratando-se de um modelo-piloto em Portugal, achou-se pertinente a partilha do processo de intervenção, desde a saída do

CAE, passando pela procura de uma habitação e acompanhamento de conquistas diárias. Desta forma, o “*Aqui Mundos*” irá apresentar um filme-documentário, cuja realização está já em curso, onde é feito o acompanhamento transversal do processo de integração e de conquista de autonomia por parte dos jovens. No final do projeto prevê-se a realização de um Seminário de devolução de resultados.

Os JENA são, entre os grupos de pessoas requerentes de proteção internacional, o grupo mais vulnerável, com mais fragilidades e que apresenta um risco acrescido no seu percurso migratório. Enfrentam situações de grande adversidade e um grande sofrimento psíquico, tendo em conta as experiências traumáticas vivenciadas, as perdas, separações e abusos (emocionais, físicos e sexuais) que o seu processo migratório pode ter implicado. A transição para a vida autónoma implica para estes jovens deixar o modo de acolhimento anterior, que envolvia a proteção institucional. Os menores que atingem a maioridade vivem frequentemente esta transição como uma etapa complexa onde surgem sentimentos de insegurança e desamparo (Valle & Bravo, 2013). A sobrevivência sem o suporte das instituições e serviços que anteriormente os protegiam pode significar ficarem em risco de exclusão social. O processo de autonomia e transição para a vida adulta pode conduzir a situações de desemprego e de marginalização, pois tende a ser comprimido e acelerado. De forma a prevenir estes insucessos, torna-se fundamental a intervenção de profissionais que acompanhem a saída do acolhimento residencial, em vários aspetos, nomeadamente emocional, de forma a possibilitar que os jovens sejam protagonistas na sua vida, com conhecimentos, competências e autodeterminação.

Palavras-chave: JENA; Autonomia; Integração; Refugiados

O “regime de proteção temporária” na União Europeia: o caso particular do apoio às crianças ucranianas

—

Susana Sardinha Monteiro

Politécnico de Leiria/ESECS

Enquadramento

Em 2012, graças ao seu incansável trabalho em prol da paz, da democracia e dos direitos humanos, na Europa e no mundo, a União Europeia (UE) recebeu o Prémio Nobel da Paz. Foi, desta forma, reconhecido o inestimável papel da atual UE na consolidação da paz da Europa. Criada em 1951, no rescaldo da II Guerra Mundial, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço ao prever o controlo bilateral da produção do carvão e do aço, matéria-prima e fonte de energia que, na altura, alimentavam o esforço de guerra, sob o controlo de uma autoridade comum, tornou praticamente impossível o ressurgir de novo conflito bélico na Europa.

Para além da França, ideóloga da criação da primeira organização de integração europeia e da Alemanha, cuja oportunidade de participar no projeto comunitário representava um ponto de viragem face aos acordos de paz de Versailles, a ideia foi acolhida por mais 4 Estados europeus: Itália, Bélgica, Holanda e Luxemburgo.

Da CECA a que se juntou, anos mais tarde, a Comunidade Económica Europeia (CEE) que, em 1993, perdeu o qualificador de económica e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA) à atual União Europeia; de 6 Estados da Europa Ocidental aos agora 27 Estados da Europa, a paz foi conseguida pela união de Estados soberanos que aceitaram ser parte de uma organização que impunha/impõe restrições à sua liberdade de ação.

Constitui esta – a atual da UE – uma das mais importantes construções artificiais da Humanidade que conseguiu implementar a paz, a prosperidade e o bem-estar entre os povos europeus, sustentada numa visão infra-estruturalista do processo de integração, servindo objetivos políticos por via do económico.

Os últimos anos impuseram, contudo, uma série de “novos” desafios que colocaram à prova o projeto de unidade europeia. A tentar retomar alguma normalidade depois de dois anos de uma guerra travada contra um vírus, a guerra

voltou à Europa. Uma guerra “tradicional” que teve início no dia 24 de fevereiro de 2022, com invasão por tropas russas, do território de um Estado soberano, a Ucrânia.

A resposta da União Europeia à guerra na Ucrânia, em especial, o regime de proteção temporária

Defensora dos direitos humanos e da paz na Europa, a UE reagiu prontamente e de forma concertada, condenado veementemente a decisão de Vladimir Putin de invadir a Ucrânia, depois de ter reconhecido a independência das regiões separatistas de Donetsk e Luhansk.

Para além das vigorosas medidas, de cariz económico e financeiro, impostas à Federação Russa, assim como a alguns dos seus dirigentes e apoiantes, a União tem prestado apoio político, humanitário e material, financiando, pela primeira vez a aquisição de equipamento bélico.

A ação militar da Rússia contra a Ucrânia gerou um afluxo de milhões de pessoas, maioritariamente de mulheres e de crianças, que procuram refúgio na União. Para fazer face a esta grave crise humanitária, a UE ativou a Diretiva 2001/55/CE do Conselho, de 20 de julho¹, relativa à Proteção Temporária, aplicável a partir de 4 de março de 2022.

Através da Decisão de Execução (UE) 2022/382, de 4 de março de 2022, o Conselho, na sequência de proposta da Comissão, declarou “a existência de um afluxo maciço, para a União, de pessoas deslocadas que tiveram de abandonar a Ucrânia em consequência de um conflito armado” para, em cumprimento do estipulado no art. 5.º da Diretiva 2001/55/CE, de 20 de julho, acionar o regime de proteção temporária nos termos e condições previstas na predita Diretiva do Conselho.

A proteção temporária é um mecanismo de emergência que pode ser aplicado no caso de afluxo maciço de pessoas deslocadas e que visa conceder uma proteção imediata e coletiva a pessoas deslocadas impossibilitadas de regressar ao seu país de origem. A proteção temporária é concedida automaticamente, sendo que os beneficiários devem requerer uma autorização de residência no país da UE em que decidam permanecer (gozam, contudo, de isenção de visto). Uma vez admitidos no território da UE, podem: circular livremente por um período de 90 dias, assim como escolher o país da UE no qual pretendem beneficiar do direito de proteção temporária. O regime de proteção temporária atribuiu aos seus beneficiários um conjunto de direitos harmonizados em toda a UE, entre os quais, o direito de residência, o acesso ao mercado de trabalho, o acesso a habitação, a assistência social, a assistência

¹ Diretiva 2001/55/CE do Conselho, de 20 de julho de 2001, relativa a normas mínimas em matéria de concessão de proteção temporária no caso de afluxo maciço de pessoas deslocadas e a medidas tendentes a assegurar uma repartição equilibrada do esforço assumido pelos Estados-Membros ao acolherem estas pessoas e suportarem as consequências decorrentes desse acolhimento.

médica. No caso de crianças e menores não acompanhados, inclui-se o direito a tutela e o acesso à educação.

A concessão do regime de proteção temporária não impede que venham a solicitar o estatuto de refugiado ou outras formas de proteção disponíveis nos países da UE.

Nos termos do n.º 1, do art. 2.º da Decisão de Execução (UE) 2022/382, o regime de proteção temporária

aplica-se, entre outros, aos nacionais ucranianos e seus familiares, residentes na Ucrânia em 24 de fevereiro de 2022. Destarte, pode também aplicar-se a outras pessoas, nomeadamente: nacionais ucranianos que fugiram da Ucrânia pouco antes de 24 de fevereiro de 2022; nacionais ucranianos que se encontravam no território da UE imediatamente antes de 24 de fevereiro.

A proteção temporária tem a duração inicial de um ano (até 4 de março de 2023) prorrogável por períodos de seis meses até ao máximo de um ano, em função da evolução da situação na Ucrânia.

No dia 18 de março de 2022, a Comissão emitiu um conjunto de orientações operacionais para ajudar os Estados-Membros a aplicar a Diretiva relativa à Proteção Temporária². Estas orientações abrangentes permitirão às pessoas que chegam à União, não só beneficiar de direitos harmonizados, mas, também, que sejam aplicados de uma forma coerente e eficaz.

As orientações incluem regras específicas para todas as crianças que fogem da guerra, independentemente do seu estatuto, e que devem beneficiar da máxima proteção e de um acesso rápido aos seus direitos específicos, nomeadamente em matéria de educação, cuidados de saúde, assistência psicossocial. No capítulo dedicado aos menores não acompanhados e para aplicação do art. 16.º da Diretiva da Proteção Temporária, especifica-se a necessidade de designar, logo no Estado membro da primeira entrada, um tutor legal ou um representante adequado para as crianças e adolescentes não acompanhados.

Tem, assim, este texto o propósito de discorrer sobre as medidas adotadas pela UE em resposta à invasão da Ucrânia pela Rússia, em especial o mecanismo de proteção temporária destinado a apoiar o povo ucraniano, o melhor, os milhões de refugiados, mais de metade dos quais crianças, muitas desacompanhadas, que fogem da guerra em direção ao território da União em busca de proteção e segurança.

Palavras-chave: União Europeia; Ucrânia; Crianças; Crianças desacompanhadas; Proteção temporária.

² Comunicação da Comissão (2022/C 126 I/01) sobre orientações operacionais para a aplicação da Decisão de Execução (UE) 2022/382 do Conselho que declara a existência de um afluxo maciço de pessoas deslocadas da Ucrânia na aceção do artigo 5.º da Diretiva 2001/55/CE, e que tem por efeito aplicar uma proteção temporária.

A arte, a cultura e a comunidade

– Para uma ecologia das artes e afetos na educação e na comunidade.

–

Patrícia Ribeiro Martins

Técnico Superior de Animação Cultural no AE Marrazes, Docente Assistente Convidado no IPLeiria; Doutorando em Estudos Artísticos na Universidade de Coimbra; Investigador CEIS20-Universidade de Coimbra

Somos seres gregários, fruto das relações que estabelecemos uns com os outros em comunidade.

Enquanto técnica superior de animação cultural desde 2009 numa escola TEIP e coordenadora de diversos projetos culturais que potenciam a relação entre as pessoas e o território por intermédio das artes, acredito que as artes podem ser potenciadoras de lugares de encontro e espaços de diálogo entre as pessoas, para a construção de um sentido comum.

O umami da receita torna-se ainda mais sublime se juntarmos os afetos à equação, a empatia e o respeito pelo outro, potenciado pela abertura de espaços indutores de empatia e colaboração, em relação com o que é mais querido no seio de cada um dos envolvidos.

Acredito que é nesta simbiose entre partilha de conhecimento, respeito pelos dissensos, e construção conjunta de algo maior, por intermédio das artes e dos afetos que ocorre a transformação das pessoas, e na escola como espaço privilegiado para a potenciar.

No caso das crianças e jovens em risco como as com quem trabalho no AE Marrazes, mas não só, a escola têm valor acrescentado na transformação e na sua formação holística.

Bourdieu falava no capital cultural das pessoas e na sua relação com o seio das famílias e nesse sentido a escola tem um papel fulcral para colmatar desigualdades sociais e a atenuar as desvantagens que podem constituir-se nos territórios educativos de intervenção prioritária.

Aqui acreditamos que o mediador cultural em contexto educativo, conceito que nos parece mais abrangente do que o de animador cultural, pode constituir-se como uma mais valia no processo de transformação das pessoas no seio da escola, numa simbiose entre a relação afetiva e de proximidade, como

construtor de pontes entre diversos agentes da comunidade e as relações com artistas, equipamentos culturais e como defensor das mais valias decorrentes da transversalidade das expressões artísticas na esfera da educação.

Por intermédio de projetos colaborativos entre a escola e a comunidade, aliando atividades com famílias, e intergeracionais que promovam a valorização das identidades e expressões individuais e coletivas, promoção da interculturalidade e do património cultural e de proximidade, aliados a uma relação empática e de respeito pela autenticidade de cada pessoa, dissipando fossos entre cultura erudita e cultura popular, acreditamos que se pode operar a transformação, que encontra na escola o seu melhor ponto de partida, terreno fértil para uma sementeira frutífera.

Ao longo da minha experiência profissional fomos espoletando diversos projetos de intervenção cultural por intermédio da transdisciplinaridade das artes, quase sempre com recurso a um livro ou uma obra de arte como ponto de partida, promovendo a relação entre alunos, equipamentos culturais e comunidade, em particular com famílias e pessoas de idade maior, fruto das relações de proximidade e trabalho de articulação com instituições de solidariedade social (lar e centro de dia) e loja social no bairro contíguo à escola. É de salientar a relação próxima dos envolvidos e a transformação no campo do bem estar e dos valores de cidadania e respeito pelo outro que se verificaram, tanto nos idosos como nos jovens respetivamente, a partilha salutar de conhecimento, e o dissipar da imagem depreciativa que muitos têm da comunidade envolvente, potenciando uma imagem positiva do território, da escola e das pessoas, conduzindo a um sentimento de pertença a um espaço, a uma comunidade e a uma valorização do eu.

Poderei mais à frente partilhar alguns dos projetos desenvolvidos bem como testemunhos e registos multimédia dos processos.

Dos projetos em curso poderemos salientar os projetos de relação intergeracional como o Projeto Guardiões de Memórias em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, os Projetos Pulmão, Somos Histórias e Memórias, entre outros.

Key words: Arte, cultura, comunidade, emoções, transdisciplinaridade, mediação cultural

As visitas guiadas a museus e galerias de arte como estratégia de integração de crianças e jovens em risco

—

José Vicente

Politécnico de Leiria/ESECS

Resumo alargado

Ao longo dos séculos a arte tem sido considerada uma das principais formas de garantir a interação, as relações interpessoais e socioculturais dos povos. Arte é criação, fruto do trabalho humano, fenômeno social e cultural que possibilita interpretar a realidade por meio de objetos artísticos e estéticos. Como produto social, a arte relaciona-se com as pessoas de diferentes realidades e experiências, ao produzir conhecimento significativo e qualitativo dessa realidade. Nesse sentido, entende-se que a arte não deve ser analisada fora da totalidade humana. (Araújo, 2021, p. 3)

A arte manifesta-se através de diferentes expressões, mas a sua meta final é dar a conhecer, mostrar, ensinar e ajudar a aprender. A arte vence barreiras geográficas, aproxima as pessoas, aumenta a sua reflexão crítica e modifica-as tornando-as mais atentas, curiosas, livres e flexíveis na forma como se permitem sentir e reconhecer emoções.

Educar pela arte traz benefícios profundos e de longo prazo, ajuda as crianças/jovens alcançar as diversas necessidades de aprendizagem, abre caminho para a aprendizagem ao longo da vida e promove a diversidade cultural, que inclui resultados avançados da aprendizagem e a aquisição de novas habilidades, o que beneficia pessoas de todas as idades. (UNESCO, 2020)

Para Sousa (2003) citado por Ribeiro (2012), a educação artística visa o desenvolvimento harmonioso da personalidade de um indivíduo, ou seja, “é uma educação que abrange as vertentes afetiva, biológica, cognitiva, motora e social da personalidade, de uma forma harmoniosa, o que significa que dá importância a todas estas vertentes, sem dar preferência a nenhuma em particular.” (Ribeiro, 2012, p. 5)

A problemática dos jovens em risco de exclusão social, é uma realidade complexa que pode englobar diversas situações sociais que vulnerabilizam os processos de integração, muitas delas devido à sua condição sociofamili-

liar são acolhidas em Lares de Infância e Juventude (LIJ), resposta social que tem por finalidade o acolhimento de crianças e jovens em risco, no sentido de lhes proporcionar estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento global e futura integração social. Desta forma, a arte utilizada como ferramenta para a reabilitação psicossocial promove um espaço para o sujeito explorar o seu potencial criativo nessa constante busca de si mesmo. (Tor, 2019)

A experiência de fazer visitas guiadas a museus, galerias de arte ou outros locais onde a arte é o principal fator de atração, é uma forma de incentivar as crianças/jovens a apreciar e conhecer as diferentes expressões artísticas e promover habilidades do pensamento crítico. Para Gonçalves (1976), as crianças/jovens devem observar obras de arte, assistir a concertos, ir ao cinema, visitar museus e na impossibilidade de as levar aos espetáculos ou museus, deve-se recorrer a imagens fotográficas das obras de arte, ou gravações de diferentes estilos musicais. (Gonçalves, 1976)

Os principais objetivos que conduzem este trabalho são: a) Perceber de que forma os jovens de um lar de infância e juventude valorizam a visitas guiadas a uma Galeria de arte b) Saber quais as atividades que lhe são propostas e realizadas pelos artistas que conduzem os alunos durante as visitas guiadas; C) perceber se as Galerias de arte estão abertas a estas iniciativas e as entendem como um fator de desenvolvimento na formação integral dos jovens.

Para realizar esta investigação fizeram-se duas entrevistas em profundidade aos artistas plásticos que guiaram as visitas e uma entrevista em profundidade à representante da galeria onde decorreram as visitas guiadas com os jovens de um lar de infância e juventude. Para complementar a investigação recorreu-se à pesquisa documental no acervo da Galeria para analisar desenhos e textos realizados no decorrer das visitas guiadas, para explorar ou aprofundar as informações recolhidas nas entrevistas. Deste modo elegemos, em consonância com a estratégia indutiva, a metodologia qualitativa pelas suas características específicas e os objetivos de investigação. Para o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental foi privilegiado a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

Pelos dados recolhidos, os artistas referem que as crianças/jovens se mostram muito interessados pela oportunidade de conhecer todas as técnicas utilizadas na execução das obras de arte e em ouvir as diferentes explicações sobre as mesmas. Acrescentam que nos primeiros momentos, as crianças/jovens ficam muito silenciosos e introspetivos, por ser uma área que não dominam e não reconhecem do seu quotidiano. Relativamente às atividades propostas durante as visitas guiadas, os artistas mencionam que este é o momento em que os jovens se expressam e empenham na sua execução, seja através da imitação de pintar ou esculpir uma obra existente na galeria ou de criar algo novo, inspirados

pelas obras vistas durante a visita. Os artistas referem ainda, que nodecorrer da explicação sobre as obras de arte expostas, se faz silêncio e todos ficam com vontade colocar questões. Essa curiosidade, essa vontade de adquirir conhecimento é o momento para potenciar a motivação desses jovens para aprender a gostar, compreender a arte e trabalhar o autoconhecimento.

Para a Galerista entrevistada, as visitas são um trabalho articulado entre a Galeria e o Lar de Infância e Juventude, a ideia é transformar esses jovens em pessoas interessadas em ver ou fazer arte e ajudá-los a redescobrirem o seu papel como cidadãos. Por fim, diz que este é um trabalho que devia ser mantido entre todos os agentes culturais e todas as escolas, para que o gosto pela arte seja adquirido desde criança e mantida ao longo da vida.

Palavras-chave: Artistas; Galeria; Visitas Guiadas, Exposição; Jovens em Risco

Referências Bibliográficas

- Araújo, G. C. (2021). Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. *Revista Humanidades*, 11(1), p. 23. Obtido em 27 de 3 de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498064330005>
- Botton, A. d. (2008). Desinteressada ou terapêutica, a definição de arte divide a história da filosofia: Para que serve a arte? *Folha de São Paulo*, 4.
- Boudieu, P. (1996). *As Regras da Arte : Genese e estrutura do campo literario*. São Paulo: Companhia da Letras
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós pais, professores e educadores*. Porto Editora : Porto .
- Ribeiro, M. S. (2012). *Ateliê de arte com crianças de risco*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação Especialização Em Educação pela Arte, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido em 07 de 02 de 2022, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4093/1/MonicaRibeiro.pdf>
- Rodrigues, M. V. (2010). *Educação pela arte como área de intervenção para a integração de jovens e adultos em risco de exclusão social*. Trabalho de projecto de mestrado, Ciências da Educação (Formação de Adultos), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Obtido em 17 de 02 de 2022, de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2537>
- Tor, J. M. (2019). The art used in attention of adolescents in vulnerable social situation and abusive drug consumption. *Drogas, Saúde & Contemporaneidade*, 18(1), pp. 151-161. Obtido em 07 de 02 de 2022, de <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1021001/bis-v18n1-drogas-151-162.pdf>
- UNESCO. (25 de 5 de 2020). *Semana Internacional da Educação Artística de 2020*. Obtido em 11 de 3 de 2022, de WWW.UNESCO.ORG: <https://pt.unesco.org/news/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacaoem-todo-o-mundo>

A Música num Lar de Infância e Juventude

—
Leandra Cordeiro & Esperança Jales Ribeiro

Escola Superior de Educação de Viseu, IPV

Resumo alargado

Introdução: Podemos compreender a “Educação Musical”, num sentido mais lato, não apenas como o ensinamento da música no âmbito do sistema educativo, mas também a importância em contexto residencial, como a aprendizagem musical que crianças, jovens ou uma comunidade adquirem dentro e fora da escola, através de diversos agentes de socialização, sejam eles a família, os amigos ou mesmo a frequência em instituições de acolhimento residencial, como por exemplo coros, tunas e bandas, com o intuito da integração, solidariedade e de vontade de mudança. Salas (1990), trabalhou com crianças institucionalizadas e salienta que o uso da música se mostrou eficaz na expressão de sentimentos e no aumento da autoestima. Os rapazes utilizaram a música para expressarem as suas emoções e necessidades, principalmente as emoções de ódio e medo e as saudades pelas mães.

Objetivos: Compreendermos a música através das vozes dos participantes da banda de música; analisarmos se a banda tem um significativo fator de aprendizagem, oportunidade, de desenvolvimento da cidadania, usando a música como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial das crianças/jovens.

Metodologia: Utilizamos o *focus group* ou grupo de discussão, método de investigação social já consolidado, que assumiu a forma de uma discussão estruturada que envolveu a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos oito alunos e do professor maestro. A técnica teve em particular interesse na análise dos conteúdos que poderiam levantar opiniões divergentes ou que envolvessem respostas a questões complexas que precisassem de ser exploradas em maior detalhe. Participaram oito alunos da banda de música e um professor (maestro da banda).

Resultados: Da análise do conteúdo obtido do grupo, permitiu evidenciar, na generalidade, uma compreensão adequada dos conceitos. Permitiu-se inferir que todos os elementos da banda integravam a banda voluntariamente e a maioria (75%) sentia-se muito motivada com o projeto. Partilham o gosto pela música e alguns, o interesse em tocar um instrumento, mas foi o conceito de

grupo (70%), aquele que consideram mais significativo com o projeto. Na partilha de experiências, permitida pelo *focus group* foi sendo referido que “*durante as atuações sentam-se bem, sentem a responsabilidade das atuações. Quando vestem a farda são “outros”. A farda significa responsabilidade”*; e que “*a música é um alívio da pressão a que estão sujeitos*”. Da mesma forma, verificou-se que não foram identificadas diferenças significativas entre a percepção do professor e das crianças/jovens, perante os conceitos e o impacto que a música tem no seu desenvolvimento pessoal, escolar e institucional.

Considerações Finais: é admitido como fazem referência vários autores, que a música pode proporcionar um ambiente mais securizante e acolhedor, assumindo-se assim como um elemento facilitador na expressão quer seja motora ou emocional. No contexto de educação infantil, ela assume um papel fundamental, como é aliás assumido por Alves (2016), reforçando a ideia que o ensino musical quando trabalhado de forma prazerosa desempenha uma função importante no desenvolvimento da criança, potenciando inúmeras competências. Da análise realizada, podemos concluir que a música é um fator gerador de inclusão, integração, de alívio do *stress* e da ansiedade, de relacionamento, de união, de convívio, de concentração, de família e promissor de um futuro, tendo sido possível constatar uma convergência de opiniões entre a percepção dos jovens e a do maestro relativamente ao impacto positivo que a música tem no desenvolvimento social e concretamente na vida institucional dos jovens. Contudo constatou-se que instituição acolhe quarenta crianças, que apenas dez fazem parte da banda.

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2016). A música na educação infantil, *Eventos pedagógicos*, 7 (3), 1293-1306.
- Ament, M., & Franco, P. (2017). A importância e os benefícios da educação musical na infância, *Educação, Batatais*, 7 (3), 103-113.
- Borras, L. (2001). *Os docentes do 1.º e dos 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Marina Editores.
- Bruscia K. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield IL: Charles C Thomas Publishers.
- Cruz, Cristina (2016). *Música, Educação e Cultura segundo Lopes Graça*. Alícerces: Escola Superior de Música de Lisboa
- Dias, M. (2013). *A música e a inserção social de jovens em risco*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa
- Isenberg-Grzeda, C. (1988). Music Therapy Assessment: A reflection of Professional Identity, *Journal of Music Therapy*, 25, p 156-169.

- Isen, A. M. (1999) Positive Affect in T. Dalgleish and M.J. Powers (eds) *Handbook of Cognition and Emotion*, pp. 521–39. New York: Wiley.
- Isen, A.M., Niedenthal, P. and Cantor, N. (1992) An Influence of Positive Affect on Social Categorization, *Motivation and Emotion* 16(1), 65–78.
- Lima, C., & Mello, M. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem, *Ciência Atual*, 1, 97-106.
- Pereira C., Teixeira J, Figueiredo P, Xavier J, & Castro S. (2011) Music and Emotions in the Brain: Familiarity Matters, *Plos One*, 6 (11), 27 - 41.
- Salas, J. (1990). An esthetic experience in music therapy, *Music Therapy*, 9 (1), 1-15.

Palavras-Chave: música; acolhimento residencial; banda; integração.

Do livro infantil à animação *stop motion*. O impacto do ‘trabalho de projeto’ na promoção e desenvolvimento do pensamento emocional. Um estudo de caso.

—

Rita Basílio e Maria Kowalski

Politécnico de Leiria/ESECS

Resumo alargado

Educar a mente sem educar o coração não é educação.
Aristóteles

*Je me demande, dit-il, si les étoiles sont éclairées afin
que chacun puisse un jour retrouver la sienne.*
O Príncipezinho. Antoine de Saint-Exupéry

Seja em contexto formal ou não formal, a atividade docente e discente pressupõe processos relacionais que exigem capacidades, atitudes e estratégias eficazes de relacionamento interpessoal e de gestão de emoções, tanto próprias, como de terceiros. Não há educação sem inter-relação e asemoções estão, frequentemente, na base da criação das condições de sucesso do próprio *acontecimento* da aprendizagem, independentemente da especificidade do seu âmbito.

O reconhecimento de inteligências múltiplas (Gardner), aliado ao desenvolvimento da inteligência emocional e *conhecimento de si* (Damásio, 2000), representam hoje as bases inalienáveis da educação que o século XXI nos exige: educar para o Ser e para o Viver Juntos é um dever intrinsecamente conectado com o ensejo de educar para o Saber e para o Fazer – são as chaves do «Tesouro» que Jacques Delors nos incita a descobrir (Unesco, 1996).

Num tempo de literacias múltiplas (verbais, visuais, digitais, políticas, ecológicas, tecnológicas, etc.) que definem a pluridiversidade, mas também a imprevisibilidade do nosso mundo atual, a atenção que tem vindo

a ser dada, pela investigação científica e pedagógica, ao estudo das emoções tem contribuído largamente para a discussão pluridisciplinar acerca do pensamento emocional e do seu relevante papel na aprendizagem, integração e adaptação humana a novas situações. É este o quadro de reflexão alargada que contextualiza o projeto exploratório «Pensar com Artes», desenvolvido por investigadores da Nova-FCSH e da FBAUL.

Neste contexto, e através do Clube Cultural e Desportivo *Corvos do Lis*, parceiro pedagógico da APCL - Associação de Pais do Agrupamento Dr. Correia Mateus, Entidade Promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) deste Agrupamento de Leiria, foi implementado, no ano letivo 2015/16, o projeto piloto «Motiv/Arte: + Arte Cidadania», concebido e monitorizado pela investigadora Rita Basílio, coordenadora pedagógica dos *Corvos do Lis* para a área das Artes: Educação Estética e Literária em contexto lúdico-pedagógico de Educação para os Valores.

Este Clube, criado em 2012, está vocacionado para a promoção da Criatividade, da Gestão de Emoções e da Educação para os Valores, defendendo a equidade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade no ensino público, nomeadamente no âmbito do Desporto e das Artes, o que fez dele o contexto de ação ideal.

Com vista a responder aos desafios lançados pela organização do presente encontro, seleccionámos o projeto participativo «Valdemar, o Monstro das Emoções» (2017/2018) – que parte do livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas –, e que envolveu 6 professoras e 46 alunos do 4.º ano do E.B., das seis escolas que compõem o Agrupamento Dr. Correia Mateus.

Todo o processo de investigação-ação que fundamentou e acompanhou a realização desta atividade permite-nos partilhar hoje os seus resultados e contribuir com algumas respostas às duas questões em foco neste encontro: «a) perceber de que modo(s) a educação emocional promove e potencia o desenvolvimento da capacidade de criar personagens e construir narrativas; b) perceber de que modo(s) a experiência artística potencia o desenvolvimento dessa capacidade criadora, funcionando como co-construtora de comportamentos adaptativos.».

Estruturado em torno de seis objetivos norteadores: «ler; refletir; relacionar; reconhecer, dialogar; re-criar», o filme «Valdemar» foi desenvolvido numa lógica de trabalho de projeto, integrando e articulando diferentes conteúdos e atividades de leitura, pesquisa, criação participada e expressão artística. Na última etapa do projeto as crianças foram iniciadas pelo professor Paulo Simões, à técnica de animação *stop motion*, incorporada pedagogicamente como instrumento valiosíssimo de recriação e reconhecimento, noutro suporte, das bases que sustentam os mecanismos da narrativa. Interagindo com as novas tecnologias, as crianças tomaram consciência das

noções básicas da criação de personagens tridimensionais, dos cenários e do movimento que fazem diferir a narrativa visual em suporte livro-ilustrado e em suporte digital – a «imagem-movimento» (Deleuze) da animação fílmica.

Todo o projeto, focado na reflexão sobre as Emoções através da Arte, criou o contexto e as condições propícias para que as crianças pudessem, de uma forma colaborativa e participativa, construir reflexivamente as diferentes etapas de trabalho, interagindo em todos os momentos da sua(trans) formação até chegar ao produto final: o filme.

Para além da motivação intrínseca, refletida no empenho demonstrado pelas crianças ao longo do processo, verificou-se uma intensificação das aprendizagens significativas no que concerne ao reconhecimento/reflexão sobre as emoções, tanto através da construção das personagens e seus

«estados emocionais», quanto na releitura e recriação dos cenários a partir de obras de artistas contemporâneos (Van Gogh, Keith Haring, Miró, Edvard Munch, Picasso).

Fomentando sempre a interconexão entre a Escola e a Comunidade, o filme teve a sua estreia em 2018, no Teatro José Lúcio da Silva (Leiria), inserido na Gala do Agrupamento Dr. Correia Mateus.

Unificado por uma linha estruturante – Pensar as Emoções Com as Artes (reconhecimento e gestão de emoções, modos de mitigar e resolver conflitos) – este projeto deu resposta a várias questões em análise no projeto exploratório em curso, que serão partilhadas e discutidas neste congresso, colaborando na reflexão conjunta.

Palavras-chave: Educação pela Arte; Educação Estética; Processos colaborativos e participativos; Reconhecimento emocional; Educação não formal.

Referências Bibliográficas

- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Publicações Europa-América.
- Gradner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Artmed Editora.
- UNESCO (1996) *Learning: the treasure within*. <https://en.unesco.org/themes/education/research-foresight/revisiting-learning>

Performance em educação artística

A criatividade dramático-musical na lenda de Panku ou a criação do mundo

—

Ana Paula Proença e Ana Margarida Carreira

Politécnico de Leiria/ESECS

Resumo alargado

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma perspetiva sobre as características da criatividade presentes na performance em educação artística, através das dinâmicas metodológicas propostas na abordagem à lenda chinesa da criação do Mundo o Gigante Panku. As propostas de carácter teatral e musical conducentes à performance, foram desenvolvidas por duas docentes nas Unidades Curriculares de Oficina de Teatro do primeiro semestre e na Oficina de Música do segundo semestre do Curso de CTeSP de Intervenção Sociocultural e Desportiva 1.º ano, da ESECS IPL. Neste sentido, relatam-se os processos de criação artística através dos depoimentos dos alunos tentando compreender os contributos das teorias da criatividade e a identificação do modelo performativo criado, quer em termos teóricos, quer práticos. Convocam-se as metodologias empregues através da Investigação Baseada nas Artes (ABR), refletindo a presença do lúdico, a importância do coletivo e os novos territórios de exploração da encenação, nas estratégias pedagógicas propostas. Os resultados permitem identificar a relevância de postura flexível e colaborativa das orientadoras, os níveis de envolvimento e criatividade dos alunos e os momentos mais marcantes da experiência criativa. As perspetivas geradas permitem refletir o ato performativo. A análise e discussão de resultados favorece o entendimento da complexidade dos conceitos e a sua relação entre os diferentes ângulos da abordagem interdisciplinar na performance de grupo.

Palavras-chave: educação artística; criação musical; intervenção em contextos educativos; performance; criatividade

Promoção de Facilitadores da Atenção Plena: Vespa Vespalina - Uma fábula de Mindfulness

—
Silvia Brites e Sara Gonçalves

Politécnico de Leiria/ESECS

Resumo alargado

O contexto educativo em Portugal transparece fragilidades relativas à saúde mental das suas crianças e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Saúde (2019), há um aumento de problemas emocionais e de saúde mental com consequências ao nível de stress, comportamentos disruptivos, desempenho escolar, capacidade de atenção e regulação emocional. Neste âmbito, o Mindfulness surge com enorme relevo pelos seus múltiplos benefícios, nomeadamente promoção e desenvolvimento de competências cognitivas e de atenção, sociais e emocionais (e.g., autorregulação e autoaceitação) e redução de ansiedade, depressão (Carvalho, Pinto & Marôco, 2019).

O Mindfulness associa-se à consciencialização e aceitação da experiência momentânea do presente, com o objetivo de reduzir o stress e o sofrimento de um indivíduo (Kabat-Zinn, 2003). É conceptualizado como um estado de atenção plena no momento presente, implicando a aceitação e tolerância da experiência presente sem estar focado ou preocupado com o passado ou futuro. A capacidade de autorregulação da atenção e o aumento da consciência dos processos mentais, pensamentos, sensações e emoções fazem parte da aprendizagem do Mindfulness (Baptista & Neto, 2019).

Esta filosofia está a ter um papel preeminente no sistema educacional atual pois, crianças de todas as idades, em qualquer contexto, podem beneficiar desta prática simples de trazer uma atitude gentil e aceitável para o momento presente. Na população infanto-juvenil, a pesquisa em Mindfulness tem focado o uso de várias técnicas para auxiliar a gestão de emoções com vista à diminuição da reatividade (Burrows, 2013). A adoção e implementação de projetos de intervenção terapêutica baseadas no Mindfulness reflete um potencial informativo, formativo e preventivo (e.g., aparecimento de transtornos mentais, emocionais e comportamentais) em ambiente escolar.

Na população infantil, as abordagens criativas são utilizadas como grande utensílio de trabalho e promovem o desenvolvimento físico, a imaginação, a aprendizagem e as aptidões (Lowenstein, 2002). Estas abordagens diligenciam

de igual forma o entusiasmo (Lowenstein, 2010), possibilitam um nível de comunicação natural direcionado à criança e aumentam a eficácia da intervenção (Brites & Jerónimo, 2022). No caso particular do instrumento aqui utilizado, o conto, regula ideias e arquétipos, facilmente processados na mente, e potencia um ambiente de identificação seguro.

De facto, na intervenção terapêutica com crianças a Conto-terapia e o Storytelling apresentam-se como uma ferramenta bastante útil de carácter interventivo. Baseia-se no uso dos contos para abordar diversas situações comportamentais tais como a manifestação de tristeza, ansiedade, emoções positivas e negativas, entre outras, de forma a que o leitor possa ter uma perspectiva diferente de determinada situação. Através das histórias e dos contos as crianças são ajudadas a criar uma identificação positiva com os personagens e a formarem referências que lhes vão dar segurança no seu processo desenvolvimental. Viabilizam o enriquecimento da vida da criança ao mesmo tempo que a ajuda a desenvolver a sua capacidade cognitiva, a reconhecer as suas emoções e a transformar conceitos abstratos em ideias simples e concretizáveis. A História ou narrativa infantil torna-se um instrumento especialmente adequado para esta população pela captação fácil de atenção, curiosidade, imaginação (Burrows, 2013).

A “Vespa Vespalina-Uma fábula de Mindfulness” é projeto de intervenção terapêutica com grupos de crianças, a partir dos 7 anos, em contexto escolar. Na abordagem de Mindfulness adotada para este projeto, a intenção é aprofundar a consciência da experiência com vista a facilitar as práticas propostas pela personagem. Trata-se de uma sessão onde o conto é usado como veículo que compõe a dinâmica favorecendo um momento sereno. É mediado por um psicólogo com o apoio do adulto que serve como referência ao grupo, através do qual o contexto Mindfulness surgirá espontaneamente permitindo às crianças a hipótese de aceder à linguagem envolvente funcionando como estratégia terapêutica. Através do conto narrativo, mobiliza-se uma base de diálogo interior, mediatizado pela história que invita à ação imaginativa. Procura-se, de igual modo, estimular a fantasia, a criatividade, e o pensamento. A narrativa apresentada tem o objetivo potenciar uma conexão emocional com a criança através de um processo de sintonia empática com ênfase na incorporação de atividades que ajudam a criança a criar uma atmosfera propícia à atenção plena. Estas atividades incluem uma dinâmica de grupo composta por estratégias de condução da atenção, gestão dos pensamentos e das emoções, através de literacia ajustada às práticas de Mindfulness.

A narrativa consiste assim numa fábula de uma Vespa singular, que tem por hábito, usar experiências preciosas para viver uma vida harmoniosa. Esta atitude conduz a uma gestão mental, emocional e comportamental, que se traduz numa vivência capaz de potenciar o verdadeiro sentido de viver. Com a ajuda

da Vespa Vespalina, conclui-se que é possível e compensador viver assim, sobretudo se esta atitude for posta em prática desde tenra idade.

Este Storytelling tem por base: (i) Utilizar o imaginário do simbólico dos contos para a infância como forma de alfabetizar o contexto Mindfull; (ii) Estruturar referências reorganizadoras e contentoras de autorregulação comportamental resultantes em cada criança; (iii) Desenvolver comportamentos saudáveis através do jogo simbólico e dos contos para a infância e; (iv) Promover competências essenciais de conhecimento, compreensão das emoções, situações sociais e facilitar as relações intra e interpessoais.

Na véspera de se dar início à intervenção no grupo terapêutico, reúne-se a equipa multidisciplinar ou o responsável pelo grupo e segue-se a sessão interventiva, com a duração de 1h. A dinâmica pressupõe que a Psicóloga responda às intervenções da criança com uma linguagem simbólica potenciadora da relação terapêutica. A sessão culmina com duas atividades reforçadoras da mensagem principal. Esta intervenção terapêutica conjectura desta forma quatro eventos interventivos: a) Investigar os conceitos chave das práticas de Mindfulness através de questões abertas; b) Proceder à conto-terapia e Storytelling; c) Questionar e referenciar os conceitos facilitadores da literacia para os cuidados de Mindfulness abordados na narrativa e; d) Aplicar duas atividades decorrentes do conto reforçadoras dos ensinamentos da personagem principal.

Em suma, pretende-se que as crianças possam usufruir da conexão estabelecida com este instrumento e que compreendam esta sequência de eventos terapêuticos como uma mais valia para a gestão dos seus comportamentos no seu dia-a-dia e nos seus contextos pessoais, familiares, sociais e académicos.

Palavras-chave: Mindfulness; Crianças; Conto-terapia e Storytelling.

A “Garantia Europeia para a infância” e as crianças necessitadas na União Europeia

—

Susana Sardinha Monteiro

Politécnico de Leiria/ESECS

Enquadramento: os direitos das crianças na União Europeia

No quadro do direito da União Europeia, as primeiras disposições específicas sobre os Direitos das Crianças surgem em 2000 com a adoção da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (CDFUE). Revista em 2007 e dotada do mesmo valor jurídico que os Tratados, consagra algumas disposições aplicáveis às crianças. Assim, no título das Liberdades, consagra-se o direito a frequentar gratuitamente o ensino obrigatório (artigo 14.º, n.º 2); no título da Igualdade, proíbe-se a discriminação em razão da idade (artigo 21.º); no da Solidariedade, proíbe-se a exploração do trabalho infantil (artigo 32.º). Pese embora estas referências dispersas, a Carta dedica o art. 24.º aos Direitos das crianças e que estipula que “[a]s crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.” Expressa-se o princípio do superior interesse da criança assim como o direito das crianças “de manter regularmente relações pessoais e contactos diretos com ambos os progenitores, exceto se isso for contrário aos seus interesses.”

Também na sequência da revisão operada pelo Tratado de Lisboa, cabe salientar as alterações que dotaram a União Europeia (UE) de competências que lhe garantem maior capacidade para promover os direitos da criança. O art. 3.º do TUE enuncia como objetivo da União, o combate à exclusão social e às discriminações, promovendo “a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade entre as gerações e a proteção dos direitos da criança”. Já no domínio específico das relações externas com o resto do mundo, “a União afirma e promove os seus valores e interesses e contribui para a proteção dos seus cidadãos”. Especificamente, “[c]ontribui para a paz, a segurança, o desenvolvimento sustentável do planeta, a solidariedade e o respeito mútuo entre os povos, o comércio livre e equitativo, a erradicação da pobreza e a proteção dos direitos do Homem, em especial os da criança (...)” (art. 3.º, n.º 5, do TUE).

Com o propósito de colocar as crianças no centro das políticas e ações da União, foram adotados dois documentos que importa destacar: a “Estratégia

sobre os Direitos da Criança”¹, a 24 de março de 2021, cuja principal ambição é a de possibilitar que as crianças da União e de todo o mundo possam ter a melhor vida possível, promovendo, igualmente, os direitos e o papel das crianças na sociedade; e a “Garantia Europeia para a Infância”², a 14 de junho de 2021, especificamente aplicável às crianças necessitadas e destinada a defender os seus direitos nomeadamente através do combate à pobreza infantil, da promoção da igualdade de oportunidades, do combate e prevenção da exclusão social.

As crianças necessitadas e a “Garantia Europeia para a Infância”

A “Garantia Europeia para a Infância” é o primeiro instrumento político da União destinado a fazer face às desvantagens e à exclusão na infância. Aplicável às crianças necessitadas, ou seja, às “pessoas com menos de 18 anos de idade em risco de pobreza ou exclusão social”, assume o objetivo de “prevenir e combater a exclusão social, garantindo o acesso das crianças necessitadas a um conjunto de serviços essenciais, contribuindo assim também para defender os direitos da criança, combatendo a pobreza infantil e promovendo a igualdade de oportunidades” (ponto 1, 2 e 3, al. a), da Recomendação).

A mesma preocupação com a exclusão das crianças havia sido demonstrada pela Comissão, quando adotou a 20 de fevereiro de 2013, a Recomendação 2013/112/UE. Intitulada “Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade”³, recomenda aos Estados que “elaborem e apliquem políticas destinadas a lutar contra a pobreza infantil e a exclusão social, promovendo o bem-estar das crianças, através de estratégias multidimensionais”, ou seja, estratégias integradas assentes em três pilares fundamentais: acesso a recursos adequados, acesso a serviços de qualidade economicamente comportáveis e o direito das crianças à participação.

No mesmo sentido, a “Garantia Europeia para a Infância” concretiza o princípio 11 do “Pilar Europeu dos Direitos Sociais”⁴ que lhe serve de base e fundamento. Em 20 princípios, o “Pilar Europeu dos Direitos Sociais” representa a estratégia da UE para construir uma Europa social forte, justa, inclusiva e plena de oportunidades.

1 Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões COM(2021) 142 final, de 24 de março de 2021, relativa à “Estratégia da UE sobre os direitos da criança”, disponível em: EUR-Lex - 52021DC0142 - PT - EUR-Lex (europa.eu).

2 Recomendação (UE) 2021/1004 do Conselho, de 14 de junho de 2021 relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância. Disponível em: [Recomendação \(UE\) 2021/1004 do Conselho de 14 de junho de 2021 relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#).

3 Recomendação 2013/112/UE da Comissão, de 20 de fevereiro de 2013, “Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade”, In JO - L 59 de 2 de março de 2013, p. 5. Disponível em: [Recomendação da Comissão, de 20 de fevereiro de 2013, Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade \(europa.eu\)](#).

4 Pilar Europeu dos Direitos sociais, disponível em https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_pt.pdf.

A “*Garantia Europeia para a Infância*” assume a natureza jurídica de uma Recomendação do Conselho, na qual se recomenda aos Estados, que garantam às crianças necessitadas, “o acesso efetivo e gratuito à educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade, à educação e a atividades em contexto escolar, a pelo menos uma refeição saudável por dia letivo e a cuidados de saúde”, tal como “o acesso efetivo a uma alimentação saudável e a uma habitação adequada” (ponto 4 da Recomendação relativo às Principais Recomendações).

Tendo em conta que há cerca de 18 milhões de crianças em risco de pobreza ou exclusão social na União, número que se prevê seja aumentado na sequência da crise provocada pela pandemia de COVID-19, a Recomendação apresenta, aos Estados, um conjunto de propostas destinadas a criar um quadro de políticas integradas que inclua políticas sociais, educativas, de saúde, de alimentação e de habitação a nível nacional, regional e local, para lutar contra a exclusão social das crianças.

No quadro do direito à educação e acolhimento na primeira infância recomenda-se aos Estados que identifiquem e eliminem os obstáculos financeiros e não financeiros à participação na educação e no acolhimento na primeira infância, na educação e atividades em contexto escolar inclusivas. Neste contexto, prevê-se o acesso das crianças necessitadas a um conjunto de serviços, tais como: o fornecimento de pelo menos uma refeição saudável por dia letivo; o fornecimento de material didático, incluindo instrumentos educativos digitais, livros, uniformes ou outro vestuário necessário; providenciar transporte para os estabelecimentos de educação e de acolhimento na primeira infância e para os estabelecimentos de ensino; garantir um acesso equitativo e inclusivo às atividades em contexto escolar, incluindo a participação em visitas de estudo e atividades desportivas, recreativas e culturais.

Quanto aos cuidados de saúde recomenda-se a implementação de programas que garantam o acesso efetivo e gratuito a cuidados de saúde de qualidade, que permitam a deteção precoce e o tratamento de doenças e problemas de desenvolvimento, incluindo os relacionados com a saúde mental, que se destinem à promoção da saúde e à prevenção de doenças e que prestem serviços específicos de habilitação e reabilitação às crianças com deficiência. Recomenda-se, ainda, a promoção do acesso a uma alimentação suficiente e saudável e o acesso prioritário e atempado a habitações sociais ou a ajuda à habitação.

Pelo exposto, propomo-nos, neste texto, apresentar a recente Recomendação da UE relativa à criação de uma “*Garantia Europeia para a Infância*” destinada a garantir proteção às crianças necessitadas, integrada no quadro regulamentar da UE de proteção dos direitos das crianças.

Palavras-chave: União Europeia; Direitos das crianças; Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia; Estratégia da União Europeia sobre os Direitos da criança; Garantia Europeia para a Infância.

Comportamento dos Jovens no uso do Smartphone - Projeto YoungMob

—

Alzira Marques, Neuza Ribeiro & Susana Rodrigues

Centre of Applied Research in Management and Economics (CARME),
School of Technology and Management, Polytechnic of Leiria, Portugal

Resumo alargado

Em janeiro de 2021 existiam 8,58 milhões de internautas em Portugal, representando uma taxa de penetração de 84,2%. 7,80 milhões de portugueses (76,6%) são utilizadores das redes sociais. Existiam 15,80 milhões de ligações móveis em Portugal, equivale a 155,1% do total da população (<https://datareportal.com/reports/digital-2021-portugal>).

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

Os mais novos não escapam a esta tendência, segundo um estudo da Entidade Reguladora da Comunicação Social, uma em cada cinco crianças portuguesas entre os três e os oito anos têm telemóvel e metade são smartphones. A educação pelo exemplo e a influência dos pares promove o uso do telemóvel desde cedo, que na ausência de regras e controlo parental pode estar na origem de um uso abusivo do smartphone e transformar o jovem adolescente num adicto do smartphone, da internet e do que ela pode proporcionar.

Os primeiros sinais de alerta para um uso abusivo do smartphone são a obsessão pelo equipamento, a compulsão para estar sempre a mexer no smartphone, deixar de participar em atividades que antes dariam prazer em prol de passar mais tempo no smartphone, continuar o uso excessivo apesar de consequências negativas pelo seu uso. Evidenciando os seguintes comportamentos, se não usarem o smartphone: frustração, ansiedade, irritabilidade, agressividade, mudanças repentinas de humor.

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

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

O público-alvo do estudo foram as crianças/jovens dos 10 aos 15 anos. Foram ouvidos jovens do Colégio Nossa Senhora de Fátima e pais, professores e especialistas que lidam com jovens com comportamentos abusivos relativamente à internet.

A metodologia do trabalho científico envolveu a investigação empírica pela aplicação de estudos qualitativos e de investigação aplicada pelo desenvolvimento de uma app. O trabalho foi desenvolvido em etapas: (1) preparação das bases metodológicas e estabelecimento de parcerias, (2) Entrevistas e grupos de discussão, (3) Desenvolvimento da app, (4) Teste e monitorização da app, (5) Produção de conteúdos (infografias). O método de recolha de dados usado foi a entrevista semiestruturada e questionários com a aplicação da escala SAS short version- Kwom et al. (2013). Foram criados 4 grupos de discussão: (1) especialistas, (2) pais/famílias, (3) professores e (4) crianças e jovens.

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

sem o seu smartphone, que a gamificação subjacente às redes sociais vicia e que deixam de socializar e fazer atividades, que antes eram prazerosas, para estar com o smartphone. Além disso, referem que o encerramento das escolas devido à pandemia por COVID19 levou ao maior uso do smartphone para o cumprimento de deveres escolares e para comunicar com os colegas de turma.

O desenvolvimento da App Youngmob permitiu monitorizar o comportamento dos jovens com o smartphone e verificar que os estudantes do Colégio Nossa Senhora de Fátima fazem um uso normal do smartphone, havendo apenas a registar um caso de risco potencial de adição e nenhum caso de alto risco de adição. A app gera notificações com estratégias para cada perfil.

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

Obviamente que o estudo não está isento de limitações, por exemplo a App só funciona com tecnologia Android e os estudantes do Colégio Nossa Senhora de Fátima podem não representar a realidade das crianças/jovens portuguesas no uso do smartphone.

Palavras-chave: Adição; Smartphone; Crianças/jovens; Grupos de discussão; Estudo qualitativo.

Referências bibliográficas

Kwon, Hoin; Yoon, Lira; Joormann, Jutta and Kwon, Jung-Hye (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition and Emotion*, Vol. 27, No. 5, 769782, <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.792244>

Valoración de las familias sobre la atención a la diversidad en centros de enseñanza obligatoria

—

M.^a Josefa Mosteiro García, Ana M.^a Porto Castro, Beatriz García Antelo and Enelina M.^a Gerpe Pérez

Universidade de Compostela – Espanha

Introducción

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

Para poder dar respuesta a la diversidad, los centros educativos deben tomar decisiones y poner en prácticacciones de prevención y de detección temprana y actuaciones de tipo curricular, relacional y organizativo parapromover la convivencia, la no discriminación y el respeto por las diferencias.En este proceso la implicación delas familiases fundamental.

La literatura sobre el tema pone de relieve la importancia que tiene la familia como institución socializadora ensus descendientes (Escarbajal et al., 2017; Ramos & González, 2017) y en su participación activa en la escuela(Llevot & Bernand, 2015;Verdugo & Rodríguez 2012; Gorjon et al. 2020; Aguiar et al., 2020) y de modo muyespecial en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales (Rodrigo et al., 2018; Simón &Barrios,2019).

Metodología Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de las familias sobre la atención a la diversidad en laenseñanzaobligatoria enGalicia.

Muestra

La muestra participante la conforma un total de 644 padres, madres o tutores/as legales que tienen hijos/as cursandoestudios de educaciónprimariaysecundariaobligatoria en1.011centros.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario configurado por un total de 28 preguntas en las que se abordan cuestiones referidas a la atención a la diversidad. El cuestionario cuenta con una fiabilidad (Alfada Cronbach=0.879) elevada.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado por parte del tutor/a de los centros participantes. Una vez recopilados los cuestionarios se procedió a la realización del análisis descriptivo de los datos utilizando el programa IBM SPSS.

Resultados

Un 55,9% de las familias señalan que en bastantes ocasiones tienen en cuenta sus aportaciones en relación a la educación de sus hijos/as, un 22,2% en muchas ocasiones y el 14,9% en pocas. Al mismo tiempo, muestran una valoración favorable hacia las acciones educativas del centro para atender a las necesidades del alumnado (55,4% opina que bastante, el 28,5% mucho, el 12,6% poco y el 1,4% nada), el apoyo al alumnado con necesidades específicas (45,7% bastante, 30,3% mucho, 16,5% poco, 2,0% nada), el refuerzo educativo del alumnado que lo necesite (35,9% bastante, 42,5% mucho, 16,5% poco y 4,0% nada) y la puesta en marcha de programas específicos para atender a las necesidades del alumnado (41,9% bastante, 32,0% mucho, 17,1% poco). Sin embargo afirman no conocer la normativa existente sobre atención a la diversidad (39,1% poco, 15,7% nada, 30,6% bastante, 13,2% mucho).

Por otro lado, más de las tres cuartas partes de las familias reciben información continua de la evolución escolar y personal de su hijo (46,6% bastante, 26,1% mucho, 22,0% poco y 3,6% ninguna), en el centro conocen la situación familiar del alumnado (51,9% bastante, 21,9% mucho, 19,7% poco, 3,7% nada) valoran como positiva la existencia de canales de colaboración entre las familias y los centros (53,4% bastante, 16,6% mucho, 22,5% poco, 2,0% nada) el asesoramiento del departamento de orientación (44,9% bastante, 27,8% mucho, 4,2% nada, 19,7% poco), la implicación de las familias en el proceso educativo (42,1% bastante, 24,8% mucho, 22,4% poco, 5,3% nada) siendo la comunicación entre familia-escuela muy buena (48,8% bastante, 17,2% mucho, 4,0% nada, 24,5% poco).

Consideraciones finales

En opinión de los padres, madres y/o tutores/as legales, los centros educativos están dando una óptima respuesta a la atención a la diversidad ya que atienden a las necesidades del alumnado, fomentan la participación de las familias y reconocen el papel activo que tienen para el centro escolar.

No obstante, es necesario seguir trabajando en la atención a la diversidad del alumnado sin perder de vista el importante papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as y que no pueden quedarse al margen de la escuela pues su participación es esencial para conseguir una meta compartida que es la inclusión.

Palabras clave: atención a la diversidad; familia; enseñanza obligatoria

Referencias bibliográficas

- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socieducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18 (1), 120-133. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Pris-ma Social*, 4, 1-37.
- Escarbajal, A., Arnáiz, P., & Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Gorjón, M. (dir.), Guzmán, R. (coord.), & Nieto, A. (coord.) (2020). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-242-8/4700/2094-1>
- Llevot, N., & Bernand Caveró, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE*. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>
- Ramos, Y., & González, M. Á. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgj/article/view/258>
- Rodrigo, M.ª. J., Martínez, R. A., & Rodríguez-Ruiz, B. (2018) La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Simon, C., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48 (1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>

Dificuldades na regulação da emoção: um estudo com adolescentes em vulnerabilidade social

—

Clairton Puntel, Marcus Levi Lopes Barbosa & Julio Cezar Adam

Faculdade EST — Brasil

Resumo alargado

O tema deste estudo é a regulação emocional. As emoções sempre ocuparam um lugar relevante na vida das pessoas, elas são grandes influenciadoras nas tomadas de decisões e nas ações (OLIVEIRA, et al 2017; PESSOA, 2012; STOLTZ, 2021). Todo o sujeito, em algum momento da vida, terá que lidar com situações estressantes, logo terá que administrar as suas emoções (LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013).

A relevância das emoções é reconhecida nas diferentes áreas do comportamento humano e assume um papel fundamental nas interações sociais (FERREIRA, 2020). As pessoas adquirem e aumentam seu repertório emocional ao longo da vida e esse aprendizado ocorre no contexto social, na relação com os outros que compartilham da mesma cultura, com pessoas de outras culturas, com pessoas mais experientes que ensinam outras pessoas inexperientes (TALLES, 2020). As emoções determinam a qualidade de vida e das relações no âmbito social, familiar e de trabalho. Elas podem ser benéficas ou prejudiciais e causar danos podendo levar as pessoas a agirem de forma extrema causando arrependimentos (EKMAN, 2012). A regulação emocional é utilizada como um conjunto de habilidades adaptativas que auxilia o sujeito a identificar e compreender suas emoções com foco nos comportamentos mais saudáveis (OLIVEIRA, 2019).

A regulação emocional caracteriza-se por um conjunto de estratégias com o objetivo de influenciar a trajetória da emoção (LEAHY, 2013). Ela pode ser entendida como um processo que tem início com a ativação da emoção e em seguida as informações internas e externas são processadas pelo sujeito de forma que o curso do evento ocorre através desse processamento (GARRIDO, 2020; GROSS; JAZAIERI, 2014). Isso auxilia o sujeito a alcançar respostas emocionais mais adequadas na relação com outro e consigo em seu cotidiano através das modulações das emoções (NEVES, 2020; LOBUE; EDGAR; BUSS, 2019;

LINEHAN, 2018; XAVIER, 2019; FERREIRA 2020). Este fenômeno possibilita duas formas para o sujeito expressar a emoção.

Na primeira, a emoção pode ser intensificada, permitindo que os sentimentos possam se desenvolver e a segunda a emoção pode ser minimizada, dificultando seu desenvolvimento (LIRA, 2020).

Um ponto consensual entre as literaturas sobre a regulação emocional aponta que ela não visa eliminar as emoções da vida dos sujeitos, mas tem o intuito de auxiliar o sujeito a usá-las de maneira flexível, inteligente ou compreensiva, controlando sua influência quando ela é indesejada e assim, desempenhando um papel relevante na saúde e com foco em um funcionamento mais saudável (ALDÃO, 2015; KOBYLINSKA; KUSEV, 2019; XAVIER, 2019;).

Por isso, os processos envolvidos na regulação emocional não são iguais para todas as emoções, pois visam à regulação das emoções do próprio sujeito e não a regulação das emoções dos outros (MIGUEL, 2020). Para que ocorra um desenvolvimento nas habilidades de regulação emocional, o sujeito precisa de um conjunto de ações: identificar, entender e nomear as emoções, diminuir a frequência de emoções indesejadas, diminuir a vulnerabilidade emocional, diminuir o sofrimento emocional, por meio do gerenciamento de emoções (LINEHAN, 2018). A regulação emocional poderá assumir formas diferentes a depender do contexto, podendo ser interpessoal ou intrapessoal (GROSS; SHEPPES; URRY, 2011).

Sendo assim, é relevante entender os desenvolvimentos de estratégias de regulação emocional na fase da adolescência para que se possa prevenir um sofrimento psicossocial e emocional (HOLLENSTEIN; LOUGHEED, 2013; SEVECKE et al., 2016). A adolescência é uma fase crucial para a maturação de regiões neurais no córtex pré-frontal que são importantes para as bases neurofisiológicas da regulação emocional (GROSS, 2014). Os desafios na adolescência são fundamentalmente emocionais (COLE; HOLLENSTEIN, 2018). É uma característica a dificuldade de regulação emocional do adolescente, pois é esperado que assuma riscos, tenha sua sexualidade e puberdade a florada, apresente conflito familiar, desenvolva sua identidade, oscile de humor, tenha um aumento do risco de depressão/ansiedade e transições escolares e aumentos das demandas acadêmicas. Tudo isso é carregado de emoções intensas que variam (HOLLENSTEIN; LOUGHEED, 2013).

A adolescência é fase onde a dificuldade de regular as emoções se apresenta em formas de comportamentos disfuncionais lavando a prejuízos físicos, emocionais e sociais (SMITH-ISRAEL, 2009). A falta de estratégias de regulação emocional pode levar os adolescentes a desenvolver transtornos alimentares, de depressão, ansiedade, a comportamentos violentos (COUTINHO et al., 2009; KRING; SLOAN, 2009; MCLAUGHLIN et al., 2011; NOVAK; MIHIC, 2018; NEUMAM et al., 2010 PINHEIRO, 2018)

Este estudo foi realizado com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade social pode ser aplicada aos sujeitos que experienciam situações de adversidade em seu dia a dia, ou seja, ela pode estar associada a fatores de risco que afetam negativamente o sujeito (PEDERSEN; SILVA, 2013). O adolescente, como protagonista, cria um jeito próprio de interagir nos diferentes contextos sociais em que está inserido. Isto faz com que ele seja mais ou menos vulnerável, dependendo dos fatores de risco (SILVA et al., 2020) e aspectos multidimensionais nos quais as condições comportamentais, políticas, econômicas e socioculturais interagem com os processos biológicos ao longo da vida (BARBOSA, 2017). Isso desfavorece o adolescente, pois entrelaça condições materiais, psicológicas, culturais, morais, jurídicas e políticas, restringindo seu saber e prática em saúde, aumentando as vulnerabilidades (BRÊTAS, 2010; SIERRA, 2006).

Considerando estes pressupostos o objetivo deste trabalho é explorar as dificuldades na regulação das emoções adolescentes em vulnerabilidade social, além de comparar as dificuldades entre os sexos, idade, escolaridade e número de pessoas que moram na mesma residência.

Palavras-chave: Regulação emocional. Adolescente. Vulnerabilidade social.

Referências

- COLE, P. M.; HOLLENSTEIN, T. **Emotion Regulation: a Matter of Time**. New York: Routledge. 2018.
- EKMAN, P. **A linguagem das emoções: revolucionando sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. São Paulo: Lua de Papel, 2003.
- GROSS, J. J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 74, p. 224–237, 1999.
- GROSS, J. J.; LEVENSON, R. W. Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 64, n. 6, p. 970–986, jun. 1993. Disponível em: [10.1037//0022-3514.64.6.970](https://doi.org/10.1037//0022-3514.64.6.970). Acesso em: 23 jul. 2021.
- GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In: Gross, J. J. (Ed.). **Hand-book of emotion regulation**. The Guilford Press. p. 3–24. 2007.
- HOLLENSTEIN, T., & LOUGHEED, J. P. Beyond storm and stress: Typicality, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change. **American Psychologist**, v.68, 6 ed., p. 444–454, 2013.
- LEAHY, R. L. **Técnicas de Terapia Cognitiva: Manual do Terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LINEHAN, M. **Treinamento de habilidades em DBT: manual de terapia comportamental dialética para o terapeuta**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MIGUEL, F.K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional.

Psico-USF, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>.

NEVES, Jayston Winston José Soares. **Relação entre a regulação emocional up-regulation e down - regulation em uma tarefa atencional com distratores emocionais**. Dissertação. 99 f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em neurociência cognitiva e comportamento, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15011>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, C.M.S.M. **Regulação emocional na adolescência: Validação da versão portuguesa as escala de dificuldades de regulação emocional em uma amostra de adolescentes**. Orientador: Daniel Maria Bogalho Rijo. 2019. Dissertação - Curso de Psicologia: Psicologia Clínica e saúde, Universidade de Coimbra. Portugal. 2019

PESSOA, T. E. C., **O papel das emoções nas psicoterapias cognitivas: uma pequena introdução**. 2012. Especialização em Terapias Cognitivas - Faculdade de Medicina, Departamento de Saúde Mental. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PINHEIRO, Maria João Silvestre. **(Des)Regulação emocional na adolescência: estratégias de regulação e problemas emocionais e de comportamento**. Dissertação. 86 f. (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade De Psicologia, Universidade De Lisboa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/38024>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SEVECKE, K. et al. Emotional dysregulation and trauma predicting psychopathy dimensions in female and male juvenile offenders. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**. 2016.

SOUZA, Mônica Coutinho de. **Crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências e emoções**. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano. Dissertação. 208 f. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1144>. Acesso em: 16 jul. 2021.

STOLTZ, T. Criatividade e emoção na educação como desafio. **Educar em Revista**. v. 37. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83545>.

XAVIER, V. Emoção, Regulação Emocional e Comportamento: Aspectos Históricos, Conceituais e Práticos.

Singular Sociais e Humanidades, v.:1, p. 31-39. 2019.

Estratégias de Intervenção para a Inclusão de Jovens em Risco de Abandono Escolar Precoce

—

Catarina Mangas ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Sara Lopes ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria

Sandrina Milhano ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria

Carla Freire ESECS, CI&DEI, LIDA, Politécnico de Leiria

Resumo alargado

O abandono escolar precoce é um fenómeno multifacetado e multifatorial que conjuga diversos elementos, de natureza interna e externa à instituição escolar, nomeadamente a nível individual, familiar e social, incluindo fatores relacionados com o meio, o sistema educativo e, até, com o mercado de trabalho (Barreto et al., 2016; Lopes et al., 2021; Savvides et al., 2021; Silva & Pinto, 2016). Apesar de estar associado a um acontecimento precoce, o seu eco perdura por muitos anos, podendo condicionar, sobremaneira, o percurso pessoal e profissional dos jovens (European Commission, 2013; Mateus et al., 2018).

Nesta linha, e com o objetivo de conhecer em maior profundidade a temática do abandono escolar precoce na União Europeia, atuando sobre ela, foi criado um projeto internacional, apoiado pelo Programa Erasmus +, de seu nome *Orienta4YEL - Supporting educational and social inclusion of youth early leavers and youth at risk of early leaving through mechanisms of orientation and tutorial actions*. Este projeto, desenvolvido ao longo de três anos por cinco instituições de Ensino Superior (Universidade Autónoma de Barcelona - Espanha, Politécnico de Leiria - Portugal, Universidade de Bucareste - Roménia, Universidade de Bath - Reino Unido e Universidade de Bremen - Alemanha), iniciou-se com uma fase de diagnóstico, obtido através da recolha e análise das perspetivas de alunos e agentes educativos. Tendo em consideração os resultados obtidos, seguiu-se a definição de estratégias de orientação e ação tutorial, procurando-se criar uma rede de apoio que tivesse um papel estruturante para os jovens em risco de abandono escolar precoce, numa lógica preventiva (Council of the European Union, 2011).

Após análise das estratégias criadas pelo consórcio (Olmos Rueda et al., 2021), cada um dos parceiros adaptou o plano com base nas características

e necessidades do seu contexto. Em Portugal, as estratégias selecionadas foram implementadas a dirigentes, professores e alunos de escolas localizadas na região de Leiria. As instituições foram selecionadas pelo facto de incluírem, na sua oferta formativa, cursos profissionais, por se entender que, quando comparados com os cursos científico-humanísticos, os primeiros são menos estudados pela comunidade científica. No entanto, Portugal tem aumentado a oferta destas vias profissionalizantes e procurado garantir a sua qualidade, nomeadamente através da criação do Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional e da implementação do sistema de certificação e qualidade do ensino profissional (Programa Nacional de Reformas, 2019). O governo aposta, assim, nesta tipologia de cursos, na expectativa de que estes possam contribuir para aumentar o nível de formação dos jovens, cumprindo, assim, a escolaridade obrigatória definida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e podendo, até, motivá-los a prosseguir estudos, ingressando no Ensino Superior.

Desta forma, às escolas participantes, fez-se chegar o plano inicial e o plano adaptado, tendo os representantes das escolas a oportunidade de selecionar as ações/estratégias em que os membros da sua instituição desejassem participar e, ainda, sugerir novas propostas, com base nas premissas do projeto. Assim, a comunicação pretende apresentar, de uma forma global, as estratégias criadas pelo projeto e, em especial, as que tiveram como público-alvo os dirigentes e professores. Aquando da sua aplicação, foi pedido aos docentes que respondessem a um inquérito por questionário ou participassem num focus group, tendo os resultados obtidos sido analisados, respetivamente, através de uma análise estatística descritiva e de uma análise de conteúdo.

O estudo, de metodologia mista, revelou que, de uma forma geral, os professores consideram que o trabalho de análise e adaptação das ações ao contexto é essencial para potenciar o impacto que a natureza tutorial da sua implementação tem junto dos jovens em risco de abandono escolar precoce. As ações são percecionadas como estratégias passíveis de potenciarem uma mudança de atitude dos alunos em relação à escola, motivando-os para as suas aprendizagens. Foi, ainda, identificado, um conjunto de benefícios, onde se destaca o contributo para a redução do risco de abandono escolar, para o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade e para a melhoria do bem-estar individual dos jovens.

Para que as ações desenvolvidas tenham sucesso a médio e longo prazo, os professores destacam, ainda, a necessidade de se providenciarem espaços e recursos adequados, e de se continuar a apoiar os profissionais para que possam contribuir para a motivação dos alunos. Realçam, também, a necessidade de mudar as práticas pedagógicas, adequando-as à realidade dos jovens e às suas necessidades e expectativas. Os participantes sugerem que estes aspetos podem, por um lado, ser atendidos através do trabalho em rede, entre escolas,

empresas, autarquias e outras entidades e, por outro, através de uma abordagem que privilegie a implementação de novas metodologias potenciadoras de uma maior inclusão escolar.

A investigação permitiu concluir que, na opinião dos professores, o projeto Orienta4YEL incrementou o conhecimento da temática do abandono escolar precoce, tendo-se tornado uma mais-valia para as instituições por intervir com (e nos) contextos reais de ensino-aprendizagem, potenciando o trabalho em rede. Para que tal se reflita na redução das taxas de abandono é, no entanto, fundamental atuar precocemente, ou seja, antes dos alunos se afastarem do sistema de ensino, situação que dificilmente se consegue, posteriormente, reverter.

Palavras-chave: Orienta4YEL; abandono escolar precoce; ensino profissional; estratégias; professores

Referências bibliográficas

- Barreto, A., Coelho, A., Baião, M., Jerónimo, F., Silva, J. & Silva, I. (2016). O abandono escolar perante os constrangimentos da exclusão e a atração do mundo do trabalho. *Série-Estudos*, set./dez., 21(43), 23-43.
- Council of the European Union (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, (2011/C 191/01). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- European Commission. 2013. *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Estabelece o regime da escolaridade obrigatória.
- Lopes, S., Mangas, C., Freire, C. & Milhano, S. (2021). Um olhar sobre os fatores de risco para o abandono escolar precoce no ensino profissional na Região de Leiria. In L. G. Correia, T. Neves (Orgs.). *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 481-489). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, maio, 1-10.
- Olmos Rueda, P., Mangas, C., Freire, C., Cadima, R., Milhano, S., Lopes, S., Brown, C., Costas, I., Savvides, N. & Muñoz Moreno, J. (2021). *Orientation and tutorial action proposal. Strategies for the action*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Programa Nacional de Reformas (2019). *Programa Nacional de Reformas – mais crescimento, melhor emprego, maior igualdade 2016-2023*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2019-european-semester-national-reform-programme-portugal_pt_0.pdf

- Savvides, N., Milhano, S., Mangas, C., Freire, C. & Lopes, S. (2021). Failures' in a Failing Education System: Comparing Structural and Institutional Factors of Early Leaving Risk in England and Portugal. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 789-809. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>
- Silva, C. & Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce. Algumas perspetivas para a prevenção. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes (Orgs.). *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1.ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (pp. 599-614). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.



Agradecimentos. Este trabalho é cofinanciado pelo Erasmus + Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN.

No Palco da Dislexia: contributos da Expressão Dramática/Teatro na intervenção educativa

Ana Paula Proença

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Marta Trindade

Professora do Ensino Especial do Agrupamento de Escolas da Marinha Grande

Resumo alargado

A atual conceção de escola aponta para a necessidade de esta se tornar progressivamente mais inclusiva, igualitária e proporcionadora de aprendizagens eficazes a todos os alunos, sem esquecer as particularidades e as necessidades de cada um. Por outras palavras, a escola tem de se preocupar hoje, mais do que nunca, com a implementação de pedagogias diferenciadas, que respondam às necessidades reveladas pelas crianças, e também inovadoras, estimuladoras de competências de adaptabilidade (capacidade de pensar crítica e autonomamente, criatividade, competência de trabalho colaborativo, capacidade de comunicação), permitindo-lhes lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.

A escola deve ser um espaço onde há lugar para a expressividade, para a liberdade, para o desenvolvimento criativo, de forma a que o aluno se construa a si mesmo como ser único e especial, mas também que se desenvolva como cidadão que contribui para um mundo melhor. Através da aplicação do Programa de Expressão Dramática *No Palco da Dislexia*, pretendeu-se melhorar o desenvolvimento comunicacional e expressivo de dois alunos, do 6.º ano, diagnosticados com dislexia, os quais beneficiam de medidas educativas ao abrigo do Dec- Lei 54/2018 que regulamenta a Educação Inclusiva. A investigação insere-se no paradigma qualitativo, tratando-se de um estudo de caso que pretende articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as práticas observadas e vividas em contexto escolar. Neste estudo, identificam-se as potencialidades e dificuldades dos alunos, de acordo com os procedimentos de investigação, observou-se, de modo mais atento, o percurso destes alunos e delineou-se um Programa de intervenção, convicta de que a Expressão Dramática é o ponto de partida para a aquisição de múltiplas

competências e poderá potencial, em particular, o desenvolvimento de competências comunicacionais. Analisam-se os resultados obtidos, através da análise das várias Vozes envolvidas no desenvolvimento do Projeto: Alunos, Encarregados de Educação, Conselho de Turma, Professores, Investigadora. a partir da implementação do Programa de Expressão Dramática inspirado em jogos dramáticos e nos textos selecionados do manual do 6.º ano. O Programa foi aplicado ao longo de dez sessões, com uma estrutura referencial e sistemática, que incluía a comunicação oral e escrita, a expressão dramática, a expressão plástica, incluía sempre o jogo dramático e a base textual eram textos do manual escolar de português do 6.º ano; no início da aula havia sempre o aquecimento e no final da aula momentos de introspeção, reflexão e auto e heteroavaliação. Os resultados, permitem concluir que após a intervenção, os alunos demonstraram progressos significativos não só a nível da comunicação (oral e escrita), nomeadamente na leitura e escrita, como a nível do desenvolvimento inter e intrapessoal, autoestima, segurança, criatividade, sendo igualmente constatadas melhorias na sua concentração e na motivação e gosto pela escola, desencadeando melhorias nos seus resultados escolares.

A pedagogia de situação (Barret, 1973), os vários tipos do jogo dramático (Lopes, 2011) fornecem processos catalisadores associados à implementação de estratégias de ação inovadoras, como é o caso da criação deste programa de Expressão Dramática No Palco da Dislexia. Confirma-se o célebre provérbio chinês: - Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei.

Do estudo resultou um projeto mais abrangente e para um público mais alargado (alunos com medidas adicionais), direcionado para a escola inclusiva que se encontra atualmente em funcionamento.

Palavras-chave: escola inclusiva, expressão dramática, desenvolvimento comunicacional, intervenção educativa

Referências bibliográficas

- Barret, G. (1973). *Pédagogie de L'Expression Dramatique*. Université de Montreal.
- Correia, P. (2015). *Uma educação pela Arte, promotora da imaginação e criatividade da criança*. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Davis, R. D. (2010). *O Dom da Dislexia. Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Leya. Lua de papel.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotski, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Relógio D' Água Editores.

- Kowalski, I. (2005) ... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem- Para que todos possam aprender*. Porto Editora.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita, questões clínicas e educacionais*. Artmed.

A produção do curta-metragem por adolescentes – da aprendizagem ao sentido de vida

—

Julio Cezar Adam, Rita de Cássia da Silva Cunha & Clairton Puntel
Faculdade EST — Brasil

Resumo alargado

A pessoa adolescente se vê capturada pela puberdade com suas tensões hormonais, não sabendo bem o que fazer com seu corpo que não é mais infantil, mas também não é adulto. No entendimento de CALLIGARIS(2000) as crianças ao chegar aproximadamente aos doze anos, se integram a cultura e aprendem que há dois campos que importa se destacar para chegar à felicidade e ao reconhecimento pela sociedade: “as relações amorosas/sexuais e o poder (ou melhor a potência) (...). Em outras palavras, eles aprendem que há duas qualidades subjetivas que são cruciais para se fazer valer em nossa tribo: é necessário ser desejável e invejável.”

Na modernidade líquida a obsolescência dos modos e parâmetros de vida e sentido é programada e a necessidade de reprogramar planos e visões de mundo, proporciona um cansaço, uma exaustão no sentido de que é preciso sempre estar pronto para o novo, para a novidade, para o atual.

Para a pessoa adolescente esta exaustão é ainda mais pesada uma vez que esta pessoa por mais pronta que possa parecer ainda não é adulta e está amarrada a um tempo de suspensão conforme acima referido. Some-se a isto a necessidade de superação de certos sentimentos, como: a) “medo de sobrar” ; b) “medo de morrer” ; e, c) um “inérito sentimento de desconexão com um mundo tecnologicamente conectado. De acordo com NOVAES *s.d apud* ROCCA esses sentimentos são fantasmas que assombram a adolescência hodierna e lhes impõe um exercício diuturno de ressignificação de sua existência.

A arte se apresenta como um meio propício para a sublimação dessas tensões adolescentes, como ferramenta que vai muito além da aprendizagem propriamente dita, mas como uma forma para que os adolescentes possam elaborar as tensões mediante a produção de um sentido que ajuda na superação da situação adversa, conforme acentua TYCHEY *apud* ROCCA, 2003.

PIAGET *apud* GIUSTA refere que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. De acordo com os preceitos de Piaget a aprendizagem é um processo contínuo de assimilação de experiências que elaboradas pelo sujeito formam o conhecimento.

Já Freire entende que o sujeito é fruto de uma criação cultural e nunca individual, e, portanto, o entendimento que o aluno é um ser dotado de um saber cultural é a chave para o processo de aprendizagem, onde aluno/a e professor/a trocam experiências e aprendem juntos. A referida aprendizagem libertadora.

Nesse sentido, aprendizagem libertadora de Freire serve como impulso ao conhecimento que liberta, que faz pensar e com isto elaborar suas tensões. No entanto, a arte se mostra como um excelente canal de elaboração das tensões adolescentes, onde através da expressão revela-se a subjetividade do sujeito. SOARES (2014) diz que os sujeitos atravessados pela arte não são apenas consumidores: são intérpretes. Intérpretes de si mesmos.

O cinema se mostra como a arte que proporciona ao ser humano uma possibilidade, ainda que fugaz, de realização de suas fantasias, sonhos, aspirações, desejos. Não obstante a isso, serve como ferramenta de espelhamento de realidades e sentidos, servindo o personagem, o ambiente, e quem sabe até mesmo o som como geradores de sentido para o espectador que neles se vê. Como refere ADAM (2018), “filmes são espelhos da cultura e, conseqüentemente, espelhos da religião vivida das pessoas”.

Prestando-se o cinema como uma janela simbólica onde o ser humano (pós) moderno vê a si mesmo através de outros personagens os quais lhe conferem sentido de vida, poder-se-ia afirmar que há uma conexão natural entre o cinema e a produção de um sentido de vida? Podemos especular que sim, pois “o aspecto material de um filme remete para além dele, em direção a uma realidade espiritual ou transcendente. PIEPER (2015) afirma [...] o sagrado se manifesta por meio de objetos do cotidiano.” Nessa relação com o sagrado e a espiritualidade é que queremos demonstrar que a produção de curta-metragem por adolescentes do Ensino Médio pode ser um meio de intervenção emocional como o exemplo a seguir.

Desde 2014 acontece na IENH, escola de Educação Básica, no componente de Língua Espanhola, a produção de curta-metragem de 5 a 15 minutos, com tema de relevância social, áudio em português e legendas em espanhol. Em 2018, foi criado o Festival Luz, Câmera: FUNDAÇÃO com o objetivo incentivar e premiar a criação de narrativas fílmicas e valorizar a produção de curtas como experiência de conhecimento. Cabe ressaltar que uma das características do projeto é a mensagem do curta, visto que os temas como superação, esperança, espiritualidade, solidariedade e empatia costumam provocar boas reflexões

entre eles e muitas vezes apontar um caminho ou um sentido para suas vidas.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar esta prática por meio de uma pesquisa-ação como uma estratégia para o desenvolvimento docente, a qualificação do aprendizado dos alunos e a averiguação do papel da produção fílmica no desenvolvimento emocional e espiritual de adolescentes da 2.^a série do Ensino Médio, na escola.

Os resultados da pesquisa até o momento podem ser observados no exemplo de uma das participantes do projeto que expressa como a arte aqui representada pelo cinema pode ser um meio de regulação emocional.

Com base na minha trajetória escolar, onde pude pincelar diversas áreas artísticas, a possibilidade de produzir um curta-metragem no ensino médio (preparado e apresentado como um grande projeto) foi um momento de grande realização. Foi quando todo aquele repertório de estímulos se alinhou e criou sentido para o meu ser. Resumidamente, foi um norte para a minha vida.

Palavras-chave: Curta-metragem; adolescentes; sentido de vida; espiritualidade

Referências

- ADAM, Júlio César. Teologia em movimento: Perspectivas da teologia prática como perspectivas da religião vivida a partir do cinema Brasileiro. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*. Juiz de Fora, v.21, n.1 jan/jun, p. 114-128, 2018. p.119/120 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/issue/view/927>. Acesso em 05 nov 2021.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha - Divisão de publicações da empresa Folha da Manhã S. A, 2000. p. 13-14.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 29.n. 01. p. 17-36, mar. 2013
- PIEPER, Frederico. *Religião e Cinema*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.
- ROCCA, Susana Maria. *Resiliência, espiritualidade e juventude*. São Leopoldo, Sinodal/EST, 2013. p.93
- MANOA, Gustavo; CORSO, Mário; WEINMANN, Amadeu de Oliveira. *Psicanálise e cultura pop: os mitos no contemporâneo*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto APOA, Porto Alegre, volume 29, número 1, p. 78-86, 2018. p.83.

O potencial da luz como ferramenta artística contemporânea na criação de espaços/ instalações sensoriais

—

Rita Assunção

Universidade Nova de Lisboa

Resumo alargado

O presente resumo resulta de um trabalho académico desenvolvido na unidade curricular de Arte e Tecnologia, no 1.º Semestre, no âmbito do Doutoramento em Estudos Artísticos — Arte e Mediações, da Universidade Nova de Lisboa e tem por objetivo o desenvolvimento de uma análise, com base numa abordagem epistemológica das Ciências Sociais e Humanas orientada para a prática socio-cultural. Este resumo consiste numa proposta de experimentação de criações artísticas com base na exploração da luz como potencial ferramenta de uso artístico contemporâneo na criação de espaços/ instalações sensoriais.

Conforme temos observado ao longo das últimas décadas, o crescente envolvimento da ciência e da tecnologia particularmente no campo da Arte Contemporânea, permitiu aos artistas criar uma rutura da conceção de obra de arte no seu sentido tradicional, na medida em que, possibilitou reinventar as suas composições do ponto de vista da versatilidade de linguagens, materiais, conceitos e ideias, tomando uma maior liberdade de expressão individual.

Deste modo, à semelhança do que acontece no trabalho dos artistas; neste mundo pós-moderno, a ampliação de propostas artísticas provocou grandes mudanças no contexto educativo, social e cultural abrindo um espaço de reflexão na forma de (re)pensar o uso das artes nestes mesmos contextos.

Posto isto, a intenção desta investigação centra-se na necessidade de focar o uso da luz na sua componente de plasticidade, como também, compreender igualmente qual o impacto de outros elementos que a constituem, tais como, a cor, o movimento, a forma, a imagem, a textura e o som. De facto, a luz é um fenómeno verdadeiramente instigante e que nos deixa sempre fascinados e curiosos. Quem já ficou fascinado e inquieto diante da luz? Quem já, direta ou indiretamente, explorou diferentes situações e efeitos advindos da mesma? Estes efeitos são provocados através do auxílio de retroprojetores, holofotes, luzes artificiais, velas, lanternas, etc.

Todas estas experiências permitem explorar as potencialidades artísticas características da luz como uma ferramenta para pesquisa, observação e manipulação de uma variedade de materiais e objetos reflexivos, translúcidos ou opacos, como espelhos, papel, água, entre outros. Estes materiais do cotidiano passam de objetos triviais e “poveras” para instrumentos absolutamente mágicos, mais apelativos a serem descobertos pelas suas potencialidades artísticas à medida que se tornam sonoros, arquitetônicos e narrativos.

Esta amplitude permite a criação de instalações baseadas em experiências visuais e sensoriais que transformam o espaço em ambientes imersivos. É o envolvimento dos participantes com o espaço que torna a imersão tão desejável no seu contexto de contemplação e participação. Participação na medida de que, as suas ações são, por isso, uma parte integral e estrutural da obra. Justamente por isto, diferencia-se de qualquer outro tipo de experiência dado que pela sua metodologia, é altamente inclusiva, porque se baseia nos indivíduos como participantes ou protagonistas.

Poderão estas experiências contribuir para a conceção de novos objetos visuais e plásticos e para uma maior aproximação dos participantes em relação aos espaços/ objetos de arte?

Estas construções tridimensionais, levam-nos à ideia da sinestesia na arte, o envolvimento de todos os sentidos, uma fruição mediante a percepção sensorial e emocional. Neste sentido, é necessário fomentar um ambiente que os participantes possam explorar e construir lugares ou cenários (reais ou imaginários). Estes espaços devem ser vistos como um laboratório de experimentação construtivista, quer isto dizer, um local possível de ser personalizável, flexível e aberto aos desejos pessoais de cada um.

Perante o enunciado, em primeiro lugar, apercebemo-nos de que esta prática artística, na sua forma contemporânea, é uma experiência extraordinariamente criativa que permite uma afirmação do público que nem sempre encontram em contextos de educação formal. No contexto da educação não-formal, a curiosidade instigadora que a luz provoca, tem contribuído para o incremento na procura do desenvolvimento da identidade individual e coletiva de cada um.

Face ao exposto, dá-nos uma abertura a um espaço potencialmente participativo, que promove um envolvimento ativo, criativo e pessoal - **ativo**, porque o participante é desafiado a interagir com os objetos e a fazer coisas; **criativo**, porque é estimulado a pensar e a expressar-se criativamente e **pessoal**, porque evoca o indivíduo, é sobre estar presente e intimamente ligado ao ambiente a seu redor.

Em segundo lugar, permite que possamos trabalhar o sentido estético (a noção do belo e do feio, do agradável e do desagradável) como um processo educativo que permita desenvolver uma sensibilidade para o próprio conceito

estético de cada criança. O conceito de estética está voltado para a criatividade alargando a representação simbólica através da apreciação de múltiplas oportunidades de apreciar a beleza nos contextos e situações que poderão, ou não, estar envolvidos, facilitando a opinião crítica através da partilha de sentimentos, emoções, sonhos e fantasias.

Por último, esta ideia da multiplicidade de linguagens e ferramentas artísticas – cenografia, dança, tecnologia, composições visuais, etc. – permite uma nova conceção de envolvimento do participante por completo nestes ambientes sensoriais, como uma abordagem coletiva, centrada nas relações interpessoais e colaborativas.

Palavras-chave: Animação Sociocultural; Arte Imersiva; Expressão Artística; Instalações Sensoriais; Luz

Expressões Artísticas nas descobertas da Eco-Escola

Marcelo Marques

Centro Escolar de Vermoil, Mestrando em Intervenção e Animação Artísticas, ESECS/Politécnico de Leiria

Esta comunicação refere-se a uma descrição de práticas que ocorreram nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do Centro Escolar de Vermoil. Para o desenvolvimento das AEC, foi-nos proposta uma articulação com o Projeto Eco-Escolas, tendo os professores de Expressões Artísticas começado a conduzir o tema para a «Biodiversidade», com a finalidade de o explorar artisticamente em três vertentes: o Teatro; a Expressão Plástica e a Dança.

O nosso público são os alunos do Centro Escolar de Vermoil, cerca de 96 crianças entre os 3 e os 12 anos de idade. Para este grupo, as AEC são desenvolvidas em quatro turnos e são realizadas com a frequência de duas vezes por semana. Inicialmente, foi apresentada à coordenadora do Projeto Eco-escolas a proposta pedagógica para desenvolver o tema referido durante as AEC, contemplando as três linhas de Expressão Artística, atrás identificadas, no decorrer de seis semanas. Após a sua aprovação, começámos a dar andamento e a entender como todo o projeto poderia ser desenvolvido, partindo do tema principal e ligando as três áreas artísticas.

Todo o processo começou com diálogos/debates com os alunos sobre o que seria a «Biodiversidade» e a realização de breves leituras em recursos diversos sobre o tema. Neste processo, foi adaptada a maneira de comunicar com os alunos, adequando a mensagem ao seu nível de compreensão, incluindo as crianças mais pequenas. Durante toda a prática, retornámos frequentemente a este momento inicial e à discussão sobre o que seria a «Biodiversidade».

O desenvolvimento do projeto deu-se nos espaços exteriores, indo para a relva e para o parque. Num momento em que fomos observar a relva, promovemos a descoberta dos tipos de vegetação em redor do Centro Escolar de Vermoil; prosseguimos para a observação de insetos e do modo como eles interagem com as plantas, para entender a relação dos animais com as plantas e recordar que a «Biodiversidade» é um universo muito maior do que a atividade pretendeu criar.

Já no que se refere à dimensão do Teatro, esta era composta por duas categorias de experiências: uma, a exploração das formas de mímicas, e outra, a criação de uma pequena história. As experiências foram desenvolvidas de modo a que os alunos pudessem colaborar e decidir sobre o processo que se foi desenvolvendo e criando ao longo do andamento das aulas. Iniciávamos estes momentos com aquecimento individual ou coletivo, seguindo depois para as propostas criativas, nas quais era pedido, por exemplo, que uma criança fizesse um movimento e um dos seus pares fizesse o som, fazendo em seguida a inversão de papéis. Nesta vivência, os alunos desenvolviam uma ideia pelo movimento e pelo som, sem ser um som compreendido, ao qual associavam um significado ou situação.

As experiências com esta linguagem artística – o Teatro – desenvolveram-se em seis semanas, culminando numa criação coletiva. Esta foi conduzida para movimentos sem som, apenas ação e reação, buscando desenvolver o tema «Biodiversidade» e, para finalizar o módulo, realizámos uma pequena apresentação para nós mesmos.

Logo na semana seguinte iniciámos a parte da Expressão Plástica, que também era dividida em duas partes, sendo a primeira referente à descoberta de formas de relevo e a segunda referente à criação de uma escultura com os objetos da natureza encontrados no espaço exterior do Centro Escolar de Vermoil.

Ao organizar toda a atividade, procurou-se uma «evolução pedagógica», progredindo do simples para o complexo, e relembrando sempre o tema principal, a «Biodiversidade». Foi proposta a técnica de *frottage*, desenvolvida pelo artista plástico alemão Max Ernst, e referente à experiência de riscar com lápis de cera sobre o papel, estando este sobreposto em superfícies com relevo.

Novamente, os alunos foram ao campo observar as formas das folhas, dos gravetos, das pedras e da terra e puderam escolher livremente qualquer um dos materiais observados. Observaram as folhas, que já não eram verdes, pois encontravam-nas caídas das árvores.

Com um papel A4, de fina espessura, colocado sobre as folhas, delicadamente passavam o lápis de cera por cima, revelando os contornos e exibindo formas e cores das folhas que estavam debaixo do papel. E continuámos a desenvolver uma composição artística, explorando e aperfeiçoando a técnica e, depois, criando uma obra alusiva à «Biodiversidade», à preservação da natureza e à compreensão de como são importantes para o desenvolvimento humano.

O terceiro módulo – a Dança – foi desenvolvido para descobrir movimentos e ligar o folclore português com o tema «Biodiversidade». Em resposta a novas propostas, os alunos criaram o simbolismo de movimentos para representar uma semente; com o passar da sequência e com a exploração de novos movimentos, a «semente» transformava-se e evoluiu para uma «planta», que passava para uma «planta» maior; novos movimentos começavam a desenvol-

ver-se e a criar as interpretações de vento, de chuva, de sol e até mesmo, aspectos que lembravam a degradação da natureza, e o quanto isso prejudica toda a evolução, como é o caso das queimadas.

A criação e a exploração de movimentos traduziu-se em oportunidades de mesclar o tema da «Biodiversidade» com as danças do rancho folclórico. Todo o trabalho favoreceu a descoberta coletiva, no qual, em duplas ou trios, ou o grupo como um todo, se voltava sempre à representação do tema.

Num momento de finalização do processo que decorreu ao longo das seis semanas enunciadas, concretizou-se a apresentação final, já na sétima semana. Esta apresentação representa o trabalho desenvolvido pelos professores das Expressões Artísticas do Centro Escolar de Vermoil, com participação no Projeto Eco-Freguesias e Eco-Escolas.

Para concluir, destacamos aprendizagens que se construíram nas diferentes experiências – as crianças puderam conhecer, apropriar-se, criar e comunicar através dos elementos específicos das três linguagens – o Teatro, a Expressão Plástica e a Dança; as crianças puderam utilizar os espaços exteriores, «sentir-los» e usufruir dos mesmos em experiências de fruição, expressão e criação livres em relação com a natureza; as crianças puderam exprimir as suas ideias, refletir e aprender sobre a «Biodiversidade» e a sua importância para a Vida. Destacamos ainda que de todas estas experiências saíram fortalecidas as relações interpessoais e a comunicação em grupo e foram proporcionados momentos de bem-estar em torno da vivência artística.

Diferencial - vamos falar de igualdade

—

Abel Arez ESELx/IPL/CESEM

Manon Marques, IPL/ESML

Ana Gama, IPL/ESELx/CIED

Resumo alargado

Diferencial - vamos falar de igualdade é um espetáculo criado colaborativamente entre fevereiro e dezembro de 2021 pelos estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade (MC) e participação de alguns estudantes da Licenciatura em Mediação Artística e Cultural (MAC), ambas do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) - a segunda da Escola Superior de Educação de Lisboa, a primeira organizada também por esta escola, em colaboração com a Escola Superior de Música de Lisboa.

O projeto continua o esforço iniciado em 2019, a partir da colaboração com o Grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa (GTT) e que tinha já como objetivo aumentar o grau de envolvimento dos estudantes da licenciatura em processos de criação coletiva (Arez et al., 2021).

A análise do historial das vivências artísticas dos estudantes mostrava, então, uma predominância de atividades de interpretação, com o correspondente (e significativo) défice de experiências de criação ao longo da sua formação anterior. Este défice revela-se especialmente problemático no desenvolvimento do perfil de competências próprias de um Música na Comunidade (Arez, 2018), sobretudo considerando a centralidade da ideia de Democracia Cultural para a área da Música Comunitária e da Arte Comunitária em geral (Higgins & Willingham, 2017; Matarrasso, 2019; Cruz, 2021).

Na sequência da já referida criação desenvolvida com o GTT para o espetáculo Linha D'água (que tinha como base o guião do próprio grupo de teatro), foi lançado novo desafio aos estudantes, desta vez para uma criação assente em questões que deveriam emergir das preocupações deles. Este desafio resultou, no 1.º semestre de 2020-21, na criação de um espetáculo centrado na temática das migrações do qual viria posteriormente a germinar a ideia que deu origem ao projeto Diferencial.

Mais uma vez, foram os estudantes a propor que o espectáculo se focasse em questões de (des)igualdade, incluindo temáticas como racismo, identida-

de de género, violência(s), entre outras. A esta lista de preocupações fizeram corresponder uma lista de canções centradas nas temáticas escolhidas, que serviu como ponto de partida para as escolhas que o grupo faria mais tarde e que constituíram o repertório do espetáculo.

Neste processo, Coro assumiu o papel de unidade curricular congregadora, uma vez que é frequentada, em simultâneo, por todos os estudantes da licenciatura, o que ofereceu não apenas um espaço de ensaio como também um *forum* de partilha e discussão, *forum* este que se foi estendendo para o grupo de WhatsApp entretanto criado, oferecendo várias modalidades de participação.

Outros processos criativos complementares foram desenvolvidos nas UC de Teatro e Prática Comunitária (TPC), Laboratório de Atividades e Recursos Musicais (LARM) e Acústica e Técnicas de Áudio (ATA) em articulação com o trabalho desenvolvido na UC Coro, nomeadamente o desenvolvimento de obras sonoras e vídeo (ATA), a exploração e conceção de interfaces musicais (LARM) a conceção e desenvolvimento de parte da dramaturgia do espetáculo (TPC). Foi a partir desta última que os estudantes da licenciatura em MAC participaram no projeto, uma vez que a frequentavam como UC eletiva.

Para além desta dimensão criativa, e tal como já tinha acontecido no projeto Linha D'Água, também este integrou uma dimensão investigativa, assegurada pelos estudantes e professores das UC Introdução à Investigação à Música na Comunidade e Modelos e Práticas de Intervenção Comunitária, ambas do 1.º ano da licenciatura.

Esta investigação teve como base a questão de partida “Que processos foram desenvolvidos na criação do projeto Diferencial?” e foram delineados três objetivos, nomeadamente: descrever o processo criativo colaborativo; analisar a comunicação do grupo do WhatsApp do projeto; caracterizar as vivências dos vários atores no processo.

Para a recolha de dados foram realizadas: entrevistas semiestruturadas aos dois professores responsáveis pela direção artística do projeto; dois grupos focais, um aos estudantes do 1.º ano e outro aos estudantes do 2.º e 3.º anos da licenciatura; e foram analisadas as mensagens do grupo do WhatsApp do projeto. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo.

O desenvolvimento do processo de criação, centrado inicialmente num olhar externo sobre o(s) problema(s) enunciados, acabou por levar o grupo à partilha de vivências pessoais de violência e injustiça de elevado grau de intimidade. Através dos discursos dos participantes, é possível identificar o principal momento desta viragem para o interior: num dos momentos de criação, foi proposto aos participantes que partilhassem histórias de injustiça que tivessem presenciado, enquanto um microfone oscilava por cima do grupo então reunido.

A partilha que aconteceu nesse momento, alicerçada na confiança e intimidade até então construídas pelo grupo, transformou a própria reflexão que resulta do processo criativo. De observadores, os participantes passaram a protagonistas dos relatos e, com isso, encontraram novas cumplicidades, motivos de identificação e conforto nessa partilha.

De relevar ainda, no contexto desta viragem para o interior, questões relacionadas com a apresentação do eu (Goffman, 1993), no contexto da assunção de identidades de género e a sua relação com os outros e com o núcleo familiar.

Nesta comunicação centramo-nos na apresentação de dados relativos ao primeiro e terceiro objetivos do estudo.

Palavras-chave: Música na Comunidade; Arte Participativa; Criação Colaborativa; Comunidade

Referências

- Arez, A. (2018). *Eu não sei fazer nada, o que é que eu posso fazer?* (provas públicas para obtenção do título de especialista em Música na Comunidade, Institutos Politécnicos de Lisboa, Santarém e Coimbra e Universidade de Aveiro)
- Arez, A., Marques, M., Moreira, P., Gama, A., Garcia, C. Santos, A. & Gaspar, S. (2021). Linha d'Água. Relato de uma criação artística participativa com o Grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar de Lisboa. in Sousa, J., Santos, M. J., Magueta, L. G., Lopes, M. S. P., Brites, L. (coord.). *Emoções, Artes e Intervenção - Perspetivas Multidisciplinares*. Almedina.
- Cruz, H. (2021). *Práticas Artísticas e Participação Política*. Edições Colibri
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Relógio d'Água
- Higgins, L., & Williamgham, L. (2017). *Engaging in community music: an introduction*. Routledge.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta - Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian

Animação Sociocultural e Comunitária como ferramenta de inclusão social para crianças e jovens em risco

Jenny Gil Sousa

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

O fenómeno dos maus-tratos é um acontecimento multifacetado e a verdadeira dimensão desta realidade, nas suas variadas formas de expressão, não é totalmente conhecida. Para além disso, nos dias de hoje, a problemática dos menores em risco tem por base uma nova conceção de risco social, heterogénea e complexa, que muitas vezes escapa aos números registados.

Contudo, encontramos nos Relatórios de Atividades da Comissão Nacional de Proteção às Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), que podem ser consultados no *site* da respetiva Comissão, informação pertinente relativamente aos maus-tratos infantis no contexto português, nomeadamente, o número de processos instaurados, os perfis-tipo das crianças e suas famílias, as entidades sinalizadoras do risco e/ou perigo, o tipo de medidas aplicadas, as áreas afetadas, entre outras informações.

No que concerne ao âmbito específico da caracterização dos maus-tratos infantis, Teresa Magalhães alerta para o facto de estes dizerem respeito “a qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder” (2004, p. 33). Por isso, para além de poderem ter origens muito diversificadas, os maus-tratos resultam da conjugação de diferentes causas que interagem entre si, emergindo, destarte, três tipos de fatores que podem influir fortemente na dinâmica dos maus-tratos: os fatores de risco (fatores que aumentam a probabilidade de ocorrência ou manutenção de situações de maus tratos), os fatores de proteção (que podem remover ou minorar o impacto dos fatores de risco) e os fatores de agravamento/crises de vida (dizem respeito aos eventos ou a novas circunstâncias na vida do menor, família ou cuidados que alteram a dinâmica entre os fatores de risco e proteção e que podem precipitar a ocorrência de maus tratos) (Lamas, 2015).

Neste quadro, e recorrendo novamente ao *site* da CNCPCJ, percebe-se que a intervenção, no que se refere às situações de risco, compreende os esforços para superação do mesmo, tendo como objetivo principal a prevenção primária e secundária das situações de perigo, através de políticas, estratégias e ações integradas. Este aspeto tem especial relevância quando se tem vindo a verificar em Portugal, sobretudo nos últimos anos, um predomínio das medidas de promoção e proteção em meio natural de vida, exigindo-se intervenção junto de indivíduos, grupos, comunidades ou populações, assente na articulação com os diversos atores institucionais nos quais o grupo-alvo/ indivíduo se insere.

Através de um quadro teórico ancorado nos estudos culturais, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a importância que as estratégias de animação sociocultural e comunitária podem apresentar na promoção da inclusão social das crianças e jovens em risco, numa lógica de integração grupal e social, fomentando a interação entre os vários atores sociais da comunidade.

Neste desiderato, assume-se como principal objetivo da animação sociocultural intervir com populações com necessidades específicas, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e sociocomunitário, o que neste caso concreto implica garantir a promoção dos direitos das crianças e jovens em risco, em íntima articulação com as suas famílias e os seus grupos de pertença.

Desde esta perspetiva, animação sociocultural posiciona-se enquanto um agente de mudança e transformação social, numa lógica de desenvolvimento de estratégias promotoras de autonomia. Intervindo localmente, a ação comunitária é tomada como eixo estruturador de trajetórias sociais e individuais de cidadãos, constituindo-se, portanto, numa metodologia assente no cuidado e na intervenção integrada e integradora.

Por isso, como objetivos globais da animação com crianças e jovens salientam-se a comunicação e a articulação com a comunidade, designadamente com as diversas instituições que desta fazem parte. Neste quadro, é a própria família que detém um papel de destaque, intervindo a animação sociocultural no fomento de estratégias de ação em contexto familiar para a promoção de uma parentalidade saudável e positiva e para a autonomização nas diferentes etapas desenvolvimentais.

Tendo como pano de fundo o exposto, será desenvolvida, ao longo do trabalho, uma reflexão teórica que, cruzada com uma análise de natureza mais prática, através da apresentação de projetos e de iniciativas, debaterá o papel que as atividades de animação (de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo) podem apresentar no campo da promoção dos direitos e da proteção das crianças e jovens em risco, numa lógica de inclusão social.

Referências bibliográficas

- Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR) & Ministério da Segurança Social (MSS) (2011). *Promoção e Proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para os profissionais da ação social na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Lisboa: CNPCJR e MSS. Disponível em http://www.cnpcjr.pt/%5Cguias%5C-Guia_Educacao.pdf
- Lamas, H. (2015). “O sistema de proteção de crianças e jovens em perigo: desafios atuais”. In P. Guerra (Dir.) *Intervenção em sede de promoção e proteção de crianças e jovens*. Centro de Estudos Judiciários, 487-501. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Intervencao_sede_promocao_protecao_crianças_jovens.pdf
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora

A criança em risco(s) – as ideias, as emoções e a expressão plástica

Lúcia Grave Magueta

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Resumo alargado

“Se pudesse dizer com palavras não haveria razão para pintar”, dizia o artista americano Edward Hopper. É a partir desta premissa que abordamos a “expressão plástica” enquanto possibilidade de expressão de emoções, sensações, sentimentos e percepções sobre o que nos rodeia.

Para Font (2004), o «jogo» de improvisar e criar, observar, modificar, perceber a própria expressão e tomar decisões sobre ela, abre possibilidades de crescimento pessoal, convertendo a expressão plástica em ferramenta libertadora. Também Sousa (2003, p.55) refere que «A arte é a linguagem das emoções, a procura de comunicar algo que não é traduzível em palavras e em pensamentos. Quando se fala em linguagem ou comunicação artística, não se refere a comunicação de pensamentos ou de ideias, mas algo que é puramente emocional e intraduzível em palavras». Para Salvador (1988), a criança desenha para contar qualquer coisa, desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente. No desenho «põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho» (p. 15), sendo assim um ato de comunicação que procura um interlocutor (outras crianças, os pais, os professores,...).

Experienciar uma atividade criativa com a linguagem plástica – ou seja, desenhar, pintar, construir – gera mecanismos de desenvolvimento pessoal, pois permite ao indivíduo trabalhar ao mesmo tempo a sua recetividade, criatividade e expressão; desenvolver estratégias de autoestima positiva; utilizar e aprender técnicas de artes plásticas e trabalhar a motricidade fina; desenvolver e melhorar o gesto e o traço; desenvolver o gosto e a conceituação do seu trabalho relativamente ao ambiente em que se situa; gerar ideias e processos criativos; jogar com as suas sensações, emoções e sentimentos (tanto em relação ao seu trabalho como em relação ao grupo que a recebe, capta e critica); e concretizar a expressão de como percebe o mundo, a realidade e se percebe a si mesmo (Font, 2004).

Quando realizadas em grupo, as atividades favorecem também as relações interpessoais, proporcionando novos canais de expressão e de comunicação.

Quando uma criança (ou jovem) se encontra numa situação em que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado, pondo em causa o seu desenvolvimento integral, é considerada «em risco», sendo esta entendida como uma «situação de completa e grave ausência de condições que possibilitem ao menor um desenvolvimento sã e harmonioso nos domínios físico, intelectual, moral e social» (Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

Tendo em conta este enquadramento, este trabalho tem o objetivo de focar a importância da expressão plástica em situações de intervenção com crianças em risco e de fazer um levantamento de estratégias para o desenvolvimento de experiências que proporcionem às crianças a expressão das suas emoções, a interação em grupo, o desenvolvimento da autoestima e o seu bem-estar. Para tal, serão analisados alguns trabalhos realizados em contextos de intervenção – como por exemplo os trabalhos de Vala (2019) e de Silva (2018), realizados no curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e outros, como os de Singh (2001) e de Ribeiro (2012). Assim, pretende-se elencar referências práticas para educadores, professores e demais intervenientes que atuam em contextos de mediação socioeducativa, no sentido em que esta é definida por Marí (2010, cit.por Delgado & Baptista, 2020, p.65), «(..) a ação que promove, orienta e acompanha o encontro entre indivíduos, entre estes e o meio social que habitam, ou entre estes e a cultura». Este conhecimento é importante para os profissionais que atuam na área da proteção da infância, integrando as suas competências para o desenvolvimento de estratégias educativas.

O «sobrevo» realizado através da pesquisa bibliográfica num referencial teórico e num conjunto de trabalhos que documentam intervenções realizadas, tal como já foi referido, permitiu encontrar referências práticas cuja categorização se fará do seguinte modo: atividades perceptivas; atividades manipulativas e de experimentação; e atividades de expressão e comunicação. Estas categorias de análise têm relação com o que é proposto por Berrocal, Caja e Ramos (2001, citados por Oliveira, 2007, p.66), ao proporem que a expressão plástica deve proporcionar o desenvolvimento da criança nas seguintes capacidades – capacidades perceptivas, relacionadas com a educação dos sentidos para captar, identificar, classificar e interpretar o meio que a rodeia; capacidades manipulativas e procedimentais, relacionadas com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas; e capacidades criativas, relacionadas com a comunicação, criação e expressão, apelando à criatividade e à sensibilidade da criança.

Serão elencadas experiências que se enquadram em cada uma das três categorias e serão evidenciados resultados obtidos e benefícios que trouxeram às

crianças que, em risco, e através de «riscos», manifestaram ideias e emoções através da expressão plástica.

Palavras-chave: Criança em risco; intervenção; expressão plástica

Referências bibliográficas

- Delgado, P. & Baptista, R. (2020). A mediação socioeducativa no acolhimento familiar na perspetiva da educação social. *Laplage Em Revista*, 6(3), 64-74. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/522>
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança, da Participação à Responsabilidade. O Sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Profedições.
- Font, J.M. (2004). El lenguaje plástico en el campo de la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28,13-18.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar*, 12,61-78.
- Ribeiro, M. (2012). *O ateliê de arte com crianças de risco* [Relatório do Mestrado em Ciências da Educação, Educação pela Arte]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora.
- Silva, A. L. (2018). *Projeto Cria [Ativa Mente] As Expressões Artísticas, Dramática e Plástica, como forma de intervenção em contexto de Lar de Infância e Juventude* [Relatório do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas]. Politécnico de Leiria.
- Singh, A. (2001). *Art therapy and Cildren: a case study on domestic violence* [Research paper for the Degree of Master of Arts]. Concordia University.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º volume Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Vala, A.I.T. (2019). *A intervenção com adodescentes em acolhimento residencial* [Relatório do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas]. Politécnico de Leiria.

O Guru das Emoções: intervenção para a saúde mental no 1.º ciclo

—

Miguel Morin

O Guru das Emoções

Joana Castelhana

O Guru das Emoções, Serviço Nacional de Saúde

Resumo

O Guru das Emoções é uma série infantil que explica a ciência das emoções de forma simples às crianças do 1.º ciclo. Psicólogos e educadores implementam o programa junto das crianças em tempo curricular ou em AECs (actividades extra-curriculares). As crianças aprendem sobre emoções através de 18 histórias em vídeo e das actividades relacionadas.

Esta consciência emocional melhora a saúde mental das crianças. Uma avaliação interna mostra que 90% das crianças mudam de comportamento: mais calmas, mais corajosas, mais felizes. Uma avaliação externa da Escola Superior de Saúde de Santa Maria mostra que o programa é compreensível e eficaz para desenvolver consciência emocional e estratégias de regulação.

O programa está actualmente implementado em 10 escolas pelos GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), por psicólogos clínicos em AECs (Actividades Extra-Curriculares) e por docentes titulares.

Palavras-chave: emoções, sentimentos, crianças, 1.º ciclo, saúde mental.

Com o meu corpo eu vou descobrir: **programa de intervenção psicomotora com** **crianças em idade pré-escolar com e sem** **perturbação do espectro do autismo**

—

Adriana Frazão

INET-MD, Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa

Mariana Moreira

Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana (CIPER), Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa

Celeste Simões

ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental / Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa

Sofia Santos

UIDEF – Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa

Paula Lebre

INET-MD, Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa

Resumo alargado

As competências motoras têm sido identificadas como preditores do percurso de desenvolvimento socioemocional e académico das crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico (Holloway et al., 2019; Katagiri et al., 2021) e atípico, nomeadamente das crianças com perturbação do espectro autismo (PEA, Miller et al., 2017). Mais de 80% das crianças com PEA demonstram dificuldades motoras (Bhat, 2020; Zampella et al., 2021), com impacto no número

e tipo de oportunidades de interação social (Leonard & Hill, 2014). Estas limitações dificultam a inclusão social destas crianças, impactando ainda o bem-estar e a regulação emocional (Mamatis, et al., 2019), pelo que as intervenções centradas nas características destas crianças e baseadas em evidências são uma necessidade premente (Lindsay et al., 2013; Razali et al., 2013). Salienta-se ainda que existe uma lacuna, a nível internacional e nacional, na avaliação da eficácia de programas de intervenção de âmbito psicomotor para crianças com PEA (Frazão et al., 2021; Renzo et al., 2017; Stins & Emck, 2018). Reconhecendo-se que no processo de maturação do desenvolvimento, a idade dos 3 aos 6 anos é um período ótimo para a promoção de oportunidades que melhorem as competências motoras (Stodden et al., 2008), no contexto educativo é fundamental dotar e apoiar os educadores de estratégias para a promoção do desenvolvimento psicomotor de todos os alunos, incluindo as crianças com PEA (Kim et al., 2016; Lindsay et al., 2013). Em Portugal o desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais estão enunciadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) que estabelece duas áreas de competências fundamentais, a consciência e domínio do corpo e o relacionamento interpessoal, que muitas vezes estão comprometidas nas crianças com PEA: (American Psychiatric Association, 2013; ZERO TO THREE, 2020).

Este workshop visa dar a conhecer um programa de intervenção psicomotora dirigido a crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos), com e sem PEA que vem sendo desenvolvido mediante uma abordagem de investigação-ação. Os objetivos gerais deste programa, inspirado no projeto PROMEHS (Simões et al., 2020), são: 1) desenvolver competências motoras e socioemocionais das crianças; 2) apoiar os pais e educadores para promover estas competências nos diferentes contextos; e, 3) promover a inclusão social e a saúde mental das crianças. Implementado por psicomotricistas, é composto por 12 sessões semanais (em contexto de grupo e individual), com uma duração por sessão de aproximadamente 45 minutos. As sessões são implementadas no contexto pré-escolar, prevendo adaptações e acomodações específicas que promovem a inclusão das crianças com dificuldades da comunicação e da relação. Uma sessão-tipo do programa é constituída por atividades que visam promover competências motoras (e.g., motricidade global, tónus) e socioemocionais (e.g., autorregulação, autoconsciência). As atividades são baseadas no corpo e no movimento (i.e., jogos de movimento, expressivos, de exploração), com recurso a histórias, músicas e materiais.

Neste workshop os participantes poderão vivenciar uma sessão tipo, sendo que após as vivências, são convidados a refletir sobre o ambiente inclusivo que se pretende promover nas sessões do programa. No fim do workshop espera-se que o conhecimento partilhado contribua para a capacitação dos participantes sobre estratégias promotoras de um desenvolvimento motor e

socio-emocional, facilitadoras da inclusão das crianças com e sem PEA e para o conhecimento sobre a validade social do programa ao nível da prevenção e educação para a saúde.

Palavras-chave: intervenção psicomotora; competências motoras; competências socioemocionais; perturbação do espectro do autismo; educação para a saúde.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bhat, A. N. (2020). Is Motor Impairment in Autism Spectrum Disorder Distinct from Developmental Coordination Disorder A Report from the SPARK Study. *Physical Therapy, 100*(4), 633–644. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz190>
- Frazão, A., Santos, S., & Lebre, P. (2021). Psychomotor Intervention Practices for Children with Autism Spectrum Disorder: a Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 0123456789*. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00295-2>
- Holloway, J. M., Long, T., & Biasini, F. (2019). Concurrent Validity of Two Standardized Measures of Gross Motor Function in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 39*(2), 193–203. <https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1432006>
- Katagiri, M., Ito, H., Murayama, Y., Hamada, M., Nakajima, S., Takayanagi, N., Uemiyama, A., Myogan, M., Nakai, A., & Tsujii, M. (2021). Fine and gross motor skills predict later psychosocial maladaptation and academic achievement. *Brain and Development, 43*(5), 605–615. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2021.01.003>
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 53–54*, 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Miller, L. E., Burke, J. D., Troyb, E., Knoch, K., Herlihy, L. E., & Fein, D. A. (2017). Preschool predictors of school-age academic achievement in autism spectrum disorder. *The Clinical Neuropsychologist, 31*(2), 382–403. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1225665>
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool.

Asian Social Science, 9(12 SPL ISSUE), 261–267. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p261>

- Renzo, M. Di, Castelbianco, F. B. di, Vanadia, E., Racinaro, L., & Rea, M. (2017). The Psychomotor Profile in Children with Autistic Spectrum Disorders: Clinical Assessments and Implications for Therapy. *Autism-Open Access*, 07(03). <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000209>
- Simões, C., Santos, M., Lebre, P., Canha, L., Santos, A., Fonseca, A. M., Santos, D., Murgo, C. S., & Matos, M. G. de. (2020). PROJETO PROMEHS - Promover a saúde mental nas escolas. *OMNIA*, 10(2), 41–50.
- Stins, J. F., & Emck, C. (2018). Balance performance in autism: A brief overview. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00901>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Zampella, C. J., Wang, L. A. L., Haley, M., Hutchinson, A. G., & de Marchena, A. (2021). Motor Skill Differences in Autism Spectrum Disorder: a Clinically Focused Review. *Current Psychiatry Reports*, 23(10). <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01280-6>
- ZERO TO THREE. (2020). *DC:0-5: Manual de Classificação Diagnóstica das Perturbações de Saúde Mental e de Desenvolvimento da Infância*. Psiquilíbrios.

