

emoções artes e intervenção

Organizadoras

Jenny Sousa - Maria João Sousa Santos - Maria de São Pedro Lopes



emoções artes e intervenção

Organizadoras

Jenny Sousa - Maria João Sousa Santos - Maria de São Pedro Lopes



Ficha técnica

Título: Emoções, Artes e Intervenção

Organizadoras: Jenny Sousa, Maria João Sousa Santos, Maria de São Pedro Lopes

Design e composição: Rui Lobo

—

ISBN: 978-989-8797-41-4

Edição: Digital

Editor: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — *Politécnico de Leiria*

Ano: 2020



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS



Índice

Apresentação.....	5
Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística.....	6
O cérebro como órgão social	16
Intervenção Social e Subjetividade: apontamentos para um debate	26
Literatura, Infância e Emoções: Representações das Emoções nos livros para crianças	38
Emoções em equipes de animação sociocultural	52
A arte de escutar as emoções das crianças na educação pré-escolar	64
As artes como ferramentas na intervenção social e educativa	74
Competências para a autonomia de vida em jovens em acolhimento residencial: estratégias na intervenção profissional.....	87
A dança criativa como lugar de reflexão sobre si, de encontro com o outro, e de construção	99
As Artes no contexto da aprendizagem ao longo da vida: relato de uma experiência	111
Ler em comunidade: um olhar sobre o clube de leitura e de escrita dos estudantes do programa 60+	123
Memórias fotográficas do Vau	136
Céu de afetos® abraça emoções com o Coração	148
Pequena percepção sobre os afetos	159
«Juntar, colar, sentir - uma experiência de criação plástica».....	169
Cuidar e estimular o idoso dependente institucionalizado	179

Apresentação

A 1.^a edição da Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção configura-se a partir de uma parceria entre a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, a Universidade do FEEVALE, o Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.Nova.IPLeia) e o Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI).

A Conferência teve como tema as Emoções, a Arte e a Intervenção realizada nos mais variados contextos da sociedade contemporânea. Estas temáticas foram tratadas numa perspetiva multidisciplinar que visou potenciar sinergias de matérias científicas ou reflexivas, impulsionadoras da discussão acerca do pensamento emocional e do seu papel concreto na ação humana. As comunicações apresentadas, e agora inscritas neste livro, partiram da ideia de que o comportamento humano envolve a escolha, consciente ou inconsciente, entre cursos 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 da decisão e a antecipação dos seus resultados.

A discussão, centrada em torno das emoções, da arte e da intervenção, contou com a participação de reconhecidos especialistas, de diversas áreas do conhecimento, que se debruçaram sobre saberes e práticas que se revelam potenciadoras do desenvolvimento do pensamento emocional, alterando crenças por partes dos agentes educativos e dos atores sociais sobre a importância de uma ação significada que potencie as características de cada um na afirmação de si e na construção da sociedade em que se expressa, mudando-a. O livro organiza-se em duas secções: a primeira contém os artigos apresentados na conferência e a segunda parte os textos que resultaram dos workshops.

Os temas apresentados perspetivam ideias que versam sobre as aprendizagens e os mecanismos envolvidos, colocando ênfase nas questões emocionais e como essas se objetivam nas práticas de intervenção com indivíduos, grupos e comunidades, utilizando as artes.

A Comissão Organizadora

Jenny Sousa, Maria João Santos e Maria de São Pedro Lopes

Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística

Jenny Gil Sousa^{a, b, c}

^aESECS – Politécnico de Leiria

^bCICS.NOVA – Politécnico de Leiria–iACT

^cCI&DEI – Politécnico de Leiria

Resumo

Juntar, no âmbito da intervenção, emoções e artes implica optar por uma metodologia ligada à animação artística. Na verdade, a arte é uma força poderosa e omnipresente que ajuda o indivíduo a modelar as atitudes, as crenças e os comportamentos e que, como tal, se salienta enquanto expressão da existência em sociedade e como instrumento de compreensão das atitudes da vida. Através das artes, o mundo torna-se mais inteligível, acessível e familiar e as emoções são parte intrínseca de todo este processo ao possibilitarem uma experiência a dois tons: pessoal e social. As linguagens artísticas facilitam a conexão com as nossas emoções numa linguagem que é partilhada, mas também única, uma vez que cada um de nós sente e age de forma singular. As artes possibilitam a (re)construção de mecanismos de desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades pois aumentam a consciencialização dos problemas e a procura de diferentes modos de os solucionar. É neste quadro que as artes se salientam enquanto ferramentas privilegiadas na intervenção social porque permitem envolver os indivíduos em processos artísticos que decorrem, paralelamente, de duas maneiras: para dentro, gerando consciência individual e fortalecimento, e externamente, gerando consciência coletiva, empoderamento da comunidade e mudança social (Ruiz, 2018). E em todo este processo estão as emoções, sempre!

Palavras-chave: Artes; Emoções; Intervenção Social; Animação Artística; Desenvolvimento Comunitário.

1. Emoções? Artes? Na intervenção social?

Falar de emoções e de artes implica abrir uma porta de inesgotáveis questões, teorias, modos de pensar e de sentir (perdoem a redundância). Todavia, a verdade é que as emoções e as artes fazem parte da nossa vida, são parte de nós, mas são muito difíceis de conceituar e de definir. O que são emoções? E o que é a arte? Não conseguimos ainda encontrar uma resposta que inteiramente nos satisfizesse.

Ainda estamos na procura, na escolha da definição que mais sentido faz para cada um de nós. Portanto, não será objetivo deste trabalho adentrar definições ou promover conceitualizações. Também não pretendemos cingir-nos à arte enquanto objeto estético, que “vive” em espaços concretos (como museus, teatros, auditórios) e da genialidade do artista, perspetivada de uma forma exclusiva e elitista perante um público com capital social e económico. Pelo contrário, interessa-nos a arte que se cria e desenvolve num determinado contexto social, cultural e comunitário e que toma uma função social (Ruiz, 2018). Interessa-nos, pois, discutir a forma como estes dois conceitos – emoções e arte - se alimentam e se enriquecem naquilo que é a intervenção, designadamente social e comunitária.

Temos consciência de que muitas definições que se elaboram em torno destes conceitos são feitas a partir das distintas interpretações e valorizações que se fazem consoante os contextos. Contudo, uma coisa é certa: a arte é uma linguagem inata e um bem comum que nos acompanha desde o nascimento. Por isso, o ser humano utiliza as artes e as linguagens artísticas para promover um intercâmbio com o que o rodeia e para se situar no mundo; em bom rigor, para se conhecer melhor a si próprio e aos outros.

Com efeito, a arte é uma força poderosa e omnipresente que ajuda o indivíduo a modelar as atitudes, as crenças e os comportamentos. Neste sentido, a arte é, sobretudo, expressão da existência em sociedade e instrumento de compreensão das atitudes da vida: “as artes exprimem problemas vivenciais na medida em que grande parte do significado da vida em geral pode ser apreendido por meio das artes” (Best, 1996, p. 42).

Através das artes, o mundo torna-se mais inteligível, acessível e familiar. Assim, e tal como defende Chalmers (2003), a arte pode ser utilizada para consignar, transmitir e gerar significados, qualidades e ideias, tendo, por isso, um

papel de continuidade e de trocas culturais. Nesta linha, as artes também podem ajudar a identificar problemas, a refletir sobre condições socioculturais e encontrar visões alternativas.

Com esta ideia como pano de fundo, já Marin (1976) defendia a evidente indissociabilidade entre o fenómeno da arte e o conceito psicológico e sociológico, uma vez que quem pratica uma atividade artística sofre influências do meio, consciencializa-se, faz opções diante de todos os fatores que o envolve e exprime-se, comunicando-as a quem dela usufrui. Prevalece uma postura ativa, de ligação a si mesmo e de posicionamento perante o que o envolve, onde as emoções são ingredientes principais.

As emoções são parte intrínseca de todo este processo, que possibilitam uma experiência a dois tons: pessoal e social. As linguagens artísticas facilitam a conexão com as nossas emoções numa linguagem que é partilhada, mas também única, uma vez que cada um de nós sente e age de forma singular.

Estes mecanismos, desencadeados pelas artes, aumentam a conscientização sobre os problemas e a forma de os solucionar. Quando os indivíduos iniciam um processo artístico, há uma conexão entre o mundo interno e externo e as artes transformam-se em ferramentas que nos permitem expressar sentimentos, emoções, pensamento subjetivo e experiências, bem como gerar pontes entre o mundo interior e exterior (Ruiz, 2018).

As linguagens artísticas manifestam-se através da unificação da mente e do corpo (Ruiz, 2018), revelando-se numa corporalidade que fornece informações e que gera impacto em nós mesmos e nos outros. Este tipo de experiência requer encontro, risco, exposição, afetação e transformação (Montero & Alcaide, 2015).

Trata-se de viver experiências e aprender com processos únicos e transformadores e é por isso que a aprendizagem é gerada. Assim, vincula-se à própria educação e transformação comunitária: “a arte tem uma capacidade transformadora da pessoa e da comunidade. Criatividade, transformação, identidade e pertença são conceito chave que podem ser desenvolvidos através de linguagens artísticas e que promovem o empoderamento” (Alcántara, 2016, p.22).

O sujeito, que não está sozinho, mas em relação com o outro, procura alternativas para se superar através das expressões artísticas. Está, pois, em jogo

questões relacionadas com a identidade e a pertença. As expressões artísticas ajudam a explorar de diferentes maneiras e sem limitações, o nosso lugar no grupo e a encontrar o nosso papel em relação ao objetivo coletivo. Com efeito, quando o indivíduo se sente parte de um projeto é o primeiro passo para assumir responsabilidade ativamente.

Nesta linha de argumentação, Alba Ruiz (2018) defende que “o processo artístico flutua de duas maneiras: para dentro, gerando consciência individual e fortalecimento, e externamente, gerando consciência coletiva, empoderamento da comunidade e mudança social” (2018, p. 9).

Por isso que é as práticas artísticas colaborativas são ferramentas tão profícuas no desenvolvimento de sujeitos e de comunidades. Na opinião de Montero e Alcaide (2015), as práticas artísticas colaborativas optam por uma visão contrária à comercialização da prática cultural.

Na verdade, os projetos que se consubstanciam neste tipo de práticas estão orientados para a promoção da colaboração enquanto forma privilegiada de dar resposta às necessidades contextualizadas, na transformação de situações problemáticas através dos diferentes agentes sociais e culturais.

Com efeito, e tal como explica Sánchez de Serdio (2010), a arte comunitária é muito diversificada, mas em muitos projetos está diretamente associada ao facto de existir um projeto artístico intrínseco à transformação do sujeito. Contudo, é de salientar que a transformação pode ocorrer sobretudo ao nível da consciência das pessoas e não promover, no imediato, uma mudança estrutural no mundo.

Muitas vezes, a primeira transformação dá-se ao nível interior dos sujeitos que adquirem uma nova perspetiva de si e da sua posição na sua comunidade. O indivíduo passa a problematizar, a construir espaços de transformação crítica e de desenvolvimento.

Em suma, falar das artes na intervenção social é falar de emoções e de mudança. É falar de experiências que promovem processos transformadores porque permitem conhecer mais profundamente os indivíduos, os contextos e a cultura que os rodeia, mas, também, porque permite trabalhar no sentido de garantia da identidade, de continuidade e de renovação para se concretizarem enquanto cidadãos. Neste processo, emerge a animação artística enquanto metodologia privilegiada. Falaremos acerca desta no ponto a seguir.

2. Animação artística: uma metodologia privilegiada de intervenção comunitária

A animação artística, enquanto ramo da animação sociocultural, destaca-se como forma de intervenção nos territórios e nos trabalhos efetivos e prolongados em grupos e comunidades. Esta metodologia promove a força dos indivíduos, desafia as mentalidades, explora projetos de interação e incentiva a aceitação da diversidade; cria o novo, acolhendo o antigo (Leitão & Lopes, 2013).

Porque a animação artística se desenvolve no âmbito específico da animação sociocultural parece-nos pertinente tecermos algumas considerações teóricas em torno deste conceito.

A animação sociocultural, tal como nos explica Sara de Miguel Badesa (1999), é um processo dirigido à organização de pessoas para levar a cabo projetos e iniciativas, partindo da cultura e do desenvolvimento social. Ainda segundo a autora, este processo é composto por quatro eixos basilares: cultura, organização de pessoas, projetos e iniciativas e desenvolvimento social. Assim, a animação sociocultural consubstancia-se num conjunto de ações que oferecem ao indivíduo a possibilidade de este se converter em agente do seu próprio desenvolvimento e de ter um papel ativo no desenvolvimento da sua comunidade. Este tipo de processo tem em conta necessidades reais e os interesses das pessoas e apoia-se numa pedagogia ativa e dinamizadora.

Com efeito, a animação sociocultural é constituída por um conjunto de práticas sociais que, baseadas numa pedagogia participativa, têm a finalidade de atuar em diferentes âmbitos da qualidade de vida, com o fim último de promover a participação dos indivíduos no seu próprio desenvolvimento sociocultural, criando espaços para a comunicação interpessoal (Serrano & Puya, 2006).

Uma leitura atenta à literatura da especialidade (Cerda, Cerda & Cerda, 2006; Quintas & Cataño, 1998; Serrano & Puya, 2006; Trilla, 2004) permite-nos perceber a dificuldade de definição deste conceito. Contudo, também percebemos que esta dificuldade de definição revela a complexidade e a multiplicidade de facetas que a animação sociocultural apresenta.

Não temos espaço neste trabalho para realizar uma pesquisa exaustiva deste conceito, por isso, iremos apenas realizar um levantamento acerca do que coincidem as definições de animação sociocultural. Assim, parece ser unânime para os diversos autores (Serrano & Puya, 2006; Trilla, 2004, Ventosa,

2002) que animação sociocultural é uma metodologia desencadeadora de projeção social e cultural, de desenvolvimento e de mudança desde a participação ativa dos próprios beneficiários ou protagonistas da prática.

Embora o trabalho de Pierre Besnard (1999) apresente já alguns anos, este continua a ser estruturante para perceber as funções da animação sociocultural. As funções apresentadas pelo autor não se esgotam em si e muitas das vezes passam as fronteiras para se alimentarem e enriquecerem. Contudo, é uma forma estruturada de entendermos os objetivos que este conceito complexo possui. Segundo o autor (Besnard, 1999), a animação sociocultural tem a função de socialização, na medida em que é um instrumento de integração da pessoa e dos grupos sociais na realidade comunitária complexa e em mudança; tem também uma função lúdica e recreativa, pois apresenta-se como uma estratégia de desenvolvimento e de experimentação do tempo livre como tempo de disfrute enriquecedor e de autorrealização.

A função educativa e cultural está associada à sua faceta de educação não formal, possibilitando a aprendizagem para o autodesenvolvimento, compreendendo todos os âmbitos da vida do indivíduo e considerando, especialmente, a inserção e o desenvolvimento comunitário, onde a vivência participativa da cultura seja mais um meio para o crescimento vital.

A função da regulação social está relacionada com a prática dos valores democráticos de igualdade social e no desenvolvimento de uma ação compensatória no que respeita às desigualdades sociais.

Por fim, a função inovadora e crítica, associada à reflexão e ao questionamento da realidade e da motivação para a atividade crítica e criativa nas comunidades de pertença, mediante estratégias de dinamização. Destaca-se na luta contra situações de conformismo, passividade e estancamento comunitário, evidenciando preocupação em não cair em qualquer tipo de manipulação e simplificação normalizadora relativamente ao status quo social.

Assim, a relação entre animação sociocultural e educação comunitária é evidente (Caride, 2012; Ruiz, 2018) porque ambos são processos de socialização e de construção, individual e coletiva, da condição cidadã de cada um de nós. Em bom rigor, trata-se de duas práticas que, como pessoas e comunidades, são influenciadas pelos nossos particulares modos de ser-estar no mundo, sobretudo quando a elas se associam valores tão importantes para a convi-

vência como a liberdade, a justiça, a paz, a equidade ou a democracia.

Com efeito, e na senda do defendido por António Caride (2012), quando falamos de animação sociocultural e de educação comunitária não nos podemos esquecer de uma componente fundamental que é a cultura. A cultura emerge enquanto elemento crucial nesta relação pois é um pilar fundamental para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da vida em comum.

A animação sociocultural e a educação comunitária trabalham no âmbito de um modelo que preconiza o desenvolvimento holístico dos indivíduos e das comunidades, no sentido de favorecer a plena formação dos sujeitos, tendo em linha de conta o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação de cada um, contribuindo para o seu pleno equilíbrio (Ramos, 2011).

Estamos, portanto, perante uma educação que anime e uma animação que eduque: assente em valores como igualdade, justiça, solidariedade, paz, participação social, evitando noções ideológicas do positivismo. Para o conseguir, é preciso dotar-se de uma visão multi-inter-disciplinar e transversal que requer saberes e práticas sociais, educativas, culturais e artísticas: não só para propiciar uma maior e melhor compreensão das realidades, mas também para intervir nas mesmas com um projeto cívico em que a educação (social, comunitária...) e a animação (social, cultural, comunitária, etc.) sejam pedagógica e socialmente libertadoras (Caride, 2012).

Face ao exposto, considera-se que a intervenção social tem, nos métodos e técnicas da animação artística, um preciso contributo no sentido de gerar respostas criativas e inovadoras, com vista a um perfeito desenvolvimento biopsicossocial e cultural dos indivíduos e das comunidades.

A animação artística, enquanto promotora de valores, tem como primeira preocupação a definição clara do modelo de cultura ao qual dirige os seus esforços, assim como os conteúdos e valores culturais e artísticos a desenvolver. Enquanto âmbito da animação sociocultural, a animação artística reconhece o pluralismo cultural e a autonomia dos destinatários, promovendo a democracia cultural. Capacita os sujeitos para a análise, a organização, a criação e a expressão criativa, tendo como pano de fundo os valores e o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades.

Tal como explicam Madalena Leitão e Joana Lopes (2013), neste processo a principal preocupação da animação artística é favorecer o que o diálogo entre o fazer expressivo-artístico e outras culturas, artes e estéticas, originando projetos diversificados. Estes projetos têm a capacidade de “desbloquear os limites dos processos criativos e capacitar a população para ser agente do seu próprio desenvolvimento, propondo, deste modo, alternativas à cultura massificada e à imposição de uma monocultura à escala global” (Leitão & Lopes, 2013).

Com efeito, a animação artística é um elemento transformador que permite desvendar os problemas de uma comunidade e, juntamente com os sujeitos, proporcionar soluções de imaginação e criatividade, construindo uma análise sensível e apropriada e fornecendo metodologias de resolução de conflitos sem violência em que valores humanos adquirem o caráter de guias dos atos e da ação (Oliveros, 2017).

Na mesma linha de argumentação, também Leitão e Lopes (2013) defendem o papel preponderante que a animação artística detém na criação de dinâmismos culturais que se repercutem direta ou indiretamente no tecido social e económico do território onde exercem a sua ação.

Em jeito de síntese, gostaríamos de reiterar a importância da animação artística no fomento da participação consciente e crítica dos sujeitos e das comunidades. Na realidade, a animação artística alcança o pleno sentido quando promove a participação comunitária, implicando as pessoas nos processos. Neste desiderato, caracteriza-se por superar o conceito de cultura como consumo para avançar para uma cultura de participação, onde as artes têm um papel fulcral. Na verdade, as artes são boas ferramentas na intervenção social porque permitem interpolar, internalizar, expressar, através do processo artístico que flutua de duas maneiras: para dentro, gerando consciência individual e fortalecimento, e externamente, gerando consciência coletiva, empoderamento da comunidade e mudança social (Ruiz, 2018). E em todo este processo estão as emoções, sempre!

Bibliografia

Alcántara, A. (2016). *Circ, educació i transformació social. El projecte pedagògic de l'Ateneu Popular de 9 Barris*. Barcelona: Bidó de Nou Barris i Neret edicions. Acedido

em https://ateneu9b.net/sites/default/files/ateneu_web_newok.pdf

- Badesa, S. (1999). El animador sociocultural. Características, funciones, tareas y formación. In S. Badesa, A. Pilar e M. Martín (Coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural* (pp. 49-84). Madrid: Sanz y Torres.
- Besnard, P. (1999). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cerdá, R., Cerdá, P. e Cerdá, M. (2006). *Animación cultural – Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento – o papel das artes na educação*. Coleção Perspetivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.
- Caride, J. (2012) “De la educación a la animación en sociedades complejas: o la reivindicación de un quehacer pedagógico y sociocultural crítico”. IN *Atas do V Coloquio Internacional Animación Sociocultural – Cultura, Educación y Ciudadanía. Facultad de Educación*. Universidad de Zaragoza – Instituto de Educación y Políticas Sociales de Aragón. pp. 59-69.
- Cerdá, R., Cerdá, P. e Cerdá, M. (2006). *Animación cultural – Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Leitão, M. & Lopes, J. (2013). Animação, Património e Território: a Animação Artística ao serviço da Comunidade. *Educareducere*, 15 (1), pp. 25-39. Acedido em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2653/1/Educare%20educere_Madalena_Leitao.pdf.
- Marin, A. (1976). *Educação, Arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Montero, M. & Alcaide, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colaborativas. *Pulso – Revista de Educación*, 38, pp. 57 – 72. Acedido em <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/187/161>.
- Oliveros, F. (2017). La animación artística. *Quaderns d'animació i Educació Social – Revista semestral para animadores e educadores sociales*, 26, pp. 1-7. Acedido em <http://quadernsanimacio.net>.
- Quintas, S. & Castaño, M. (1998). *Animación Sociocultural – Nuevos Enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ramos, A. (2011). O papel da animação sociocultural na educação artística. *Revista Alentejo Educação*, 3, pp. 59-65. Acedido em <http://boletinf.drealentejo.pt/>

[revista/Revistas_PDF/Revista_3/Papel_Animacao_Sociocultural_Educao_Artistica.pdf](#)

- Ruiz, A. (2018). La intersecció entre l'educació comunitària, les expressions artístiques i la política. *Quaderns d'animació i Educació Social – Revista semestral para animadores e educadores sociales*, 27, pp. 1-23. Acedido em http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/La%20interaccio.pdf
- Sanchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 43-60. Acedido em <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59348/1/576791.pdf>
- Serrano, G. e Puya, M. (2006). *Qué es la animación sociocultural – Epistemología y valores*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Trilla, J. (2004) (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ventosa, V. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CCS.

O cérebro como órgão social

Maria João Santos^{a, b}

^a*ESECS – Politécnico de Leiria*

^b*CI&DEI – Politécnico de Leiria*

Resumo

A reflexão que se apresenta sustenta-se na ideia central de que se aprende com a experiência relacional, emocional e epistémica, num permanente questionamento da realidade interna e externa e de que o cérebro humano é um órgão fundamental no processo de levantar questões e abrir novos caminhos de aprendizagem. Defende-se, assim, que o ser humano é dotado de uma capacidade de análise e avaliação dos sentimentos e intencionalidades próprias e dos outros. Com as experiências de relação odeia-se quando se é maltratado e ama-se quando se é bem tratado. Com estas experiências de relação, o humano vai criando o seu cérebro, perfeccionando-o como um órgão social. Este processo parte da relação resultante de uma necessidade de compreender os desejos, as necessidades e as virtudes da mente opaca do bebé prolonga-se por todo o ciclo da vida. Neste contexto os educadores podem ser agentes fundamentais, facilitando o desenvolvimento do processo de maturação social da criança e com ele a aquisição de um *locus de controlo* interior, ou seja, um educador ajuda o seu educando a modelar o seu progresso maturativo cerebral, desenvolvendo diferentes circuitos neuronais, modelando uma determinada forma de interpretar as experiências vividas na relação e pela relação. Assim, a vida do cérebro é o cérebro da vida social, em particular, porque o afeto expressa fundamentalmente uma relação social.

Palavras-chave: Cérebro, emoção, vinculação, socialização

Introdução

No decorrer do longo período em que a espécie humana foi evoluindo, o cérebro foi talvez o órgão que mais mudou. Referimo-nos não só ao número de neurónios, mas à imensidão de ligações entre eles que determinam os circuitos neuronais responsáveis pela complexidade mental que caracteriza

o humano. Apesar desta complexidade, o cérebro do bebê humano é o mais imaturo de todos: nasce indefeso, desamparado e carente de cuidados que suportam a sua sobrevivência. Estes cuidados não se circunscrevem à satisfação das necessidades básicas, mas implicam necessidades como: ser amado, reconhecido, aceito e especial para quem cuida de si. Esta necessidade de um cuidador, não é uma necessidade dos primeiros anos de vida, mas prolonga-se ao longo de todo o ciclo de vida, num processo a que chamamos de relação. Assim, a ideia de desenvolvimento parte de uma outra, a de que “um sistema isolado, aquele que não se relaciona com nenhum outro, entra em declínio” (Matos 2011, p. 5), funcionando o conhecimento relacional como a capacidade de o sujeito influenciar a intencionalidade alheia e ter a noção de que o outro tem acesso à sua, num processo de entendimento em que os dois percebem e percebem o que sentem, influenciam mutuamente o seu querer. Este processo relacional que acontece em sistemas unitários (indivíduo) pode acontecer em sistema binário, no par indivíduo-sociedade, entrando-se, assim, num processo mais amplo a que chamamos socialização.

Para estruturar a ideia do desenvolvimento, este nosso texto integra o contributo de 3 textos: “parábola do cérebro”, de Lamberto Maffei (2018), do livro *Elogio da Lentidão*, “Emoção e socialização”, de José Vítor Sempre (2019), do livro *Neuropsicología de las emociones* e o artigo *O Cérebro Social: Compreendendo o Cérebro como um Órgão Social* de Ana Vasconcelos (2017). Os títulos destes textos constituem ponto de partida para as 3 partes que constituem esta reflexão. Assim, parte-se de uma história que nos lembra que o cérebro se constrói lentamente no decurso da vida embrionária; a construção é sobretudo programada pelos genes, embora o ambiente embrionário tenha influência nesse processo. Esta construção prossegue depois do nascimento, em particular durante a primeira infância, sempre influenciado pelo ambiente e estende-se ao longo de todo o ciclo da vida, modelado pelas experiências e pela sua significação. A segunda parte ancora-se na ideia de que, nos humanos, as emoções são fundamentalmente emoções sociais, isto é, são emoções que resultam de um fenómeno de atenção partilhada. São emoções que resultam da contemplação de um objeto e de se deixar (im)pressionar por ele. A terceira parte é uma tentativa de explicar como o cérebro humano se desenvolve ao sabor das vivências partilhadas e como essa partilha, quando emocionalmente polarizada, facilita o processo de adaptação. Ao relacionar-se com outra pessoa, ao interagir com ela, o humano está a promover mudanças no estado interno

do seu cérebro para se adaptar às novas situações que o cérebro percebe, o que influencia, em permanência, a construção das redes cerebrais. Este é também o espaço para se falar do papel do educador, enquanto objeto com sensibilidade empática para intuir potencialidades e diagnosticar competências, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento.

1. A parábola do cérebro

O cérebro humano é uma parte do corpo e a consciência da existência de si passa pelo funcionamento articulado de todas as partes do corpo numa busca incessante à procura da homeostasia. António Damásio (2019) refere-se ao papel da ficção, referindo que o homem é capaz de viver uma experiência - uma vida vicariante – quando se coloca no lugar das personagens, funcionando a ficção, como a vida por imagens e sentimentos. Quando Damásio (2019) se refere aos sentimentos implica tanto sentimentos homeostáticos como sentimentos emocionais, ou seja, o sentimento é a forma como retemos uma experiência e esta está relacionada com a emoção, que é a forma como agimos. Os sentimentos encontram-se no humano na mesma proporção do seu desenvolvimento pessoal, com funções muito mais complexas do que a simples adaptação como acontece com a maior parte dos animais. Os sentimentos são uma espécie de resumo da complexidade da vida e da ação humana num dado momento e em circunstância concreta. São portas de acesso para conhecer essa complexidade e permitir, assim, o desenvolvimento (Sempre, 2019).

Deste modo, sabemos que o nosso corpo, incluindo o nosso cérebro, é o palco onde atuam os nossos sentimentos tomados por estados de consciência que nos permitem trazer para o presente um processo que pode ter ocorrido no passado, mas, porque está na consciência, é vivido como estando a acontecer agora.

(...) todos os fenómenos que sempre pensámos que correspondiam à alma, às emoções, à moralidade, ao raciocínio, à percepção, à experiência, todos, sem exceção, consistem, na verdade, em atividades fisiológicas que ocorrem nos tecidos cerebrais. A neurociência demonstra que não se trata de nós possuímos um cérebro, mas sim de que nós somos o nosso cérebro (Punnet, 2010, p: 103)

A complexidade da relação entre o cérebro, como um órgão e a sua função, o funcionamento mental, implica um cuidado na abordagem deste tema para não se correr o risco de se reduzir o homem ao seu órgão cérebro, obrigando sempre uma grande flexibilidade intelectual e uma capacidade de diálogo transdisciplinar.

A parábola transcrita no livro *O elogio da Lentidão* “Uma vez rei, sempre rei” de Maffei, 2018, conta que:

no princípio, Deus criou muitos embriões, depois convocou-os perante o seu trono e perguntou-lhe quais as características e as armas que desejam ter para as suas vidas e para a sua sobrevivência. Todos os embriões escolheram características diferentes, mas o embrião do homem não escolheu nada. Então, Deus chamou-o e convidou-o novamente a escolher, mas o embrião do homem disse que preferia ficar assim, como tinha sido criado, um embrião, pois se Deus o tinha criado daquela forma deveria haver uma boa razão para tal. Deus elogiou-o muito por esta escolha e disse que permanecia embrião até ao túmulo, mas que todos os outros animais só permaneceriam embrião até ao túmulo, mas que todos os outros animais só permaneciam embriões consoante as próprias forças. É por isso que o homem conserva durante toda a vida as características neoténicas e, com elas, também a curiosidade, a sede de conhecimento e, até certo ponto, o comportamento próprio de uma criança. (...) O grande truque da infância prolongada do homem criou o seu grande cérebro (Maffei, L. 2018, pp. 25 e 26).

Esta história relembra que o cérebro se constrói lentamente no decurso da vida embrionária; a construção é sobretudo programada pelos genes, embora o ambiente embrionário tenha influência. Esta construção prossegue depois do nascimento, em particular durante a primeira infância, sempre influenciado pelo ambiente, ao longo de todo o ciclo da vida.

O ambiente, como experiência do indivíduo, torna-se fator decisivo e diferencia mente e comportamento, determinando aquilo que pode ser designado por cérebro do indivíduo, no sentido que o homem constrói vivendo (Maffei, 2018, p.27).

Assim, ao longo do ciclo da vida, o cérebro sofre alterações, que resultam dos estímulos que recebe através da aprendizagem, ou seja, das condições de vida e da vontade que constroem, em interação, circuitos sinápticos que

são conduzidos pelos estímulos provenientes dos recetores sensoriais, ou seja, do ambiente. Então, cérebro e ambiente são um todo funcional. O cérebro sem ambiente dorme e morre e o ambiente, sem cérebro para o perceber, simplesmente não existe (Maffei, 2018). O amadurecimento do cérebro humano é lento e ocupa cerca de 1/4 da vida. Esta longa preparação permite que cada pessoa possa dar uma marca pessoal ao desenvolvimento do seu próprio cérebro, ajustando progressivamente as conexões das fibras nervosas consoante os estímulos selecionados pelo indivíduo ou pelo ambiente em que vive, num jogo de permanente processo de adaptação e sobrevivência: “A plasticidade de que o homem é dotado por um período tão longo significa facilidade de aprendizagem e de adequação ao ambiente em função de uma sociedade que muda”. (Maffei, 2018, p.35).

O homem aprende com o ambiente durante muito tempo e é livre para escolher as áreas que mais lhe agradam. Ora, a sociedade tem a obrigação de encontrar os estímulos que ajudam a construir os cérebros dos seus elementos, que se manifestam no comportamento num jogo permanente de relação e pela relação. Então, tudo começa como uma ideia de relação resultante de uma necessidade de compreender os desejos, as necessidades e as virtudes da mente opaca dos nossos bebés. Assim, as decisões humanas, que nos definem e constituem como seres sociais, morais, justo e amantes, resultam de uma maquinaria que envolve uma certa biologia que se organiza e desenvolve numa dada cultura (Sigman, 2018). O desenvolvimento emocional, desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento social ocorrem nos humanos ao mesmo tempo e são influenciados pela ideia de que “a cada pessoa apetece fazer as coisas à sua maneira, mas a sociedade insiste em que cada coisa deve ser feita de certa maneira e não de outra” (Pinker, 2016, p.779), num jogo entre desejo e sublimação.

2. Emoção e socialização

Nos humanos, as emoções são fundamentalmente emoções sociais, isto é, são emoções que resultam de um fenómeno de atenção partilhada. São emoções que resultam da contemplação de um objeto. Estas emoções resultam de um processo de relação entre educando-educador, sendo que o primeiro se constituiu como uma base segura e detém a capacidade de “pensar um pen-

samento” até que o segundo seja capaz de o fazer (Bion, 1979). Esta é uma ideia essencial para a compreensão do impacto do processo de socialização no desenvolvimento do bebé humano e que se prolonga no processo de desenvolvimento humano, como se socializar fosse deixar-se pensar por outros até ser capaz de se pensar por si próprio. Esta é uma ideia básica do processo de empatia, capacidade de “sentir interior” e ao mesmo tempo ser capaz de ver o mundo do ponto de vista do outro, ou seja, empatia é projeção: a capacidade de nos colocarmos o lugar de uma pessoa, imaginando o que sentiríamos nessa situação.

Assim, clarificar as emoções que são iminentemente sociais realiza-se ao mesmo tempo que se clarifica as mesmas relações sociais, por isso, socialização e desenvolvimento emocional são bidirecionais e influenciam-se mutuamente (Sempre, 2019). Neste contexto, todos os educadores facilitam o desenvolvimento do processo de maturação social e com ele a aquisição de um *locus de controlo interior*, ou seja, um educador ajuda o seu educando a modelar o seu progresso maturativo cerebral, desenvolvendo diferentes circuitos neuronais. Esta ideia remete para uma outra, segundo a qual quando queremos algo, queremos sempre mais o objeto que desejamos e queremos-lo de uma determinada forma, ou seja, quando definimos como queremos que sejam as nossas relações sociais, estamos também a definir como queremos ser. Deste modo, o crescimento da nossa identidade pessoal e o crescimento das nossas emoções também se requerem bidireccionalmente, entrecruzando o cognitivo com o social (Sempre, 2019).

3. O Cérebro Social

O cérebro social de um ser humano age como agente no mundo e igualmente, reage ao real desse mundo, como explicita o neurocientista Neil Levy (Cyrulnik, 2016, p.122, in Vasconcelos, 2017). Esta dualidade, de ser agente e reagente, impõe que se tome o cérebro no contexto dos sistemas complexos com retroação, onde dominam complexidades intersubjetivas inerentes ao espírito humano.

O cérebro é único para cada pessoa e é construído na interface entre a experiência e a genética, no âmago do par natura-cultura, no qual educação e natureza se ligam indissociáveis uma à outra e se tornam, de igual modo, num só facto

que pode ser consubstanciado neste conceito de “cérebro social” que alia órgão do corpo (natura) e experiência no mundo (educação e cultura)” (Vasconcelos, 2017, p.36).

Os estudos científicos das neurociências têm vindo a verificar como os cérebros se tecem nos contextos das famílias, comunidades e grupos sociais.

É pelo alimento afetivo e cultural que os neurónios vão tecendo, com as suas sinapses, o rendilhado dos processos biológicos, psicológicos e sociais que moldam o cérebro humano e, conseqüentemente, permitem o funcionamento do “espírito” humano (Vasconcelos, 2017). Então, são as relações de intersubjetividade com os outros que vão alimentar os processos de mentalização que fazem expandir e reorganizam, incessantemente, as redes neurológicas (Vanconcelos, 2017).

Assim, quando alguém se relaciona com outra, quando interage com ela, está a promover mudanças no estado interno do seu cérebro para se adaptar às novas situações que o cérebro percebe, o que influencia, em permanência, a construção das redes cerebrais.

O cérebro humano é um órgão altamente especializado para a adaptabilidade e a resiliência que se molda e se constrói para capacitar a pessoa. Deste modo, é a partir da interação e da interdependência que o cérebro constrói as suas estruturas para se adaptar aos contextos com que se vai deparando e para ganhar habilidade para se adaptar a esses contextos, numa permanente alternância entre sentimentos de ressentimento e de recompensa, onde a reparação intersubjetiva tem um papel mediador. Mas para que este movimento reparar se perpetue é necessário que seja alimentado por novas relações intersubjetivas de boa qualidade.

O tecer do cérebro é o resultado de sucessivos processos de relação e da sua imensa plasticidade que possibilita uma marcada capacidade de adaptação inerentes à mentalização. No entanto, é necessário perceber que as capacidades de adaptação nem sempre se concretizam num sentido positivo. Estão associadas a uma dimensão positiva quando o meio social proporciona relações afetivas de qualidade com os cuidadores, recebendo vivências e circunstâncias de vida como desafios com um cérebro capaz de se adaptar e de se empenhar nesses desafios. Contrariamente, estão associadas a uma dimensão

negativa, quando a capacidade de adaptação fica ao serviço da sobrevivência social e, principalmente, da sobrevivência pessoal, sendo capaz de se adaptar a um meio insano e a cuidadores desajustados.

O cérebro desenvolve-se através da transmissão sináptica, a partir das informações que recebe, tanto do interior do corpo como do exterior (contexto das vivências e experiências vividas), desenvolvendo o que António Damásio designou de “mapas neuronais” (Damásio, 2017). Os sentimentos, de dor, de sofrimento ou de prazer antecipado, são as forças motrizes primordiais do empreendimento cultural, são os mecanismos que impulsionaram o intelecto humano na direção da cultura.

Os sentimentos monitorizaram o sucesso ou o fracasso das invenções culturais e permanecem, ainda hoje, envolvidos nas operações subjacentes ao processo cultural, para o melhor e para o pior. Os momentos de sintonização afetiva que a criança pequena vivencia com os pais vão ser registados, primordialmente, nas zonas do cérebro que constituem o ponto de partida para que se desenvolva a sua capacidade da intuição. Esta capacidade para intuir e prevenir os movimentos afetivos e empáticos dos outros vai permitir que, desde tenra idade, se possa armazenar no cérebro memórias episódicas e afetivas das vivências reais de momentos de sintonização afetiva e social com os outros com quem se estabelecem laços profundos de afeto.

A interação e a interdependência que cada cérebro tem com os outros cérebros, bem como, a sua plasticidade, que se prolonga ao longo de toda a vida, são a fonte de regulação neurobiológica do crescimento psíquico e da saúde mental (Vasconcelos, 2017).

Isto significa que cada pessoa, com o seu funcionamento mental, tem impacto no estado neurobiológico das outras pessoas, influenciando a construção, a longo termo, dos cérebros das pessoas com quem se relaciona (Vasconcelos, 2017).

Para além deste aspeto social, cada cérebro também é portador da sua individualidade própria e única que transporta durante toda a vida, tendo cada neurónio o seu próprio genoma ou código genético (Vasconcelos, 2017). Assim, no campo dos genes, que regulam o desenvolvimento e o funcionamento do córtex cerebral, é hoje conhecido que, à medida que a pessoa cresce e envelhece, as células cerebrais desenvolvem genomas diferentes que estão na

origem de mutações nos genes de cada neurónio, de modo que estas mutações são uma memória durável para a origem e desenvolvimento da célula. Aliando, então, genética e vivências no mundo – ou seja, aliando as células cerebrais e as sinapses à interrelação entre cérebros – pode-se concluir que o cérebro constrói-se na interface entre a experiência e a genética, onde natureza, cultura e educação se transformam num só elemento de estímulo para a transmissão sináptica.

A neurobiologia interpessoal e os estudos neurobiológicos que têm vindo a ser feitos têm mostrado a existência de uma estreita correlação entre as experiências interpessoais e o crescimento biológico cerebral, pondo em evidência a capacidade de os cérebros humanos se moldarem e se edificarem, a partir das relações que estabelecem com outros cérebros humanos, destacando também o papel determinante das relações de vinculação com as figuras cuidadoras, num momento do crescimento humano em que as infraestruturas neuronais do cérebro social se estão a formar.

A vida do cérebro é o cérebro da vida social, em particular, porque o afeto expressa fundamentalmente uma relação social. O afeto que os pais transmitem aos filhos constitui a fonte da maturidade que a criança vai desenvolver, num duplo sentido: capacidade para viver a vida com os outros e a compreensão de que viver é um desafio que, afinal, não se pode enfrentar sozinho.

Bibliografia

- Bion, W. (1979). *Elements de Psychanalyse*. Paris: PUF.
- Damásio, A (2019). “O cérebro, o corpo, e a Naturalidade da Consciência, conferência que realizou na Fundação Calouste Gulbenkian no dia 2 de junho, inserido na Exposição “Cérebro – mais basto que o Céu”.
- Damásio; A. (2017). *A Estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Maffei, L. (2018). *Elogio da Lentidão*. Lisboa: Edições 70.
- Pinker, S. (2016). *Os anjos bons da Nossa Natureza*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Punset, E. (2010). *A Alma está no cérebro*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sempre, J. (2019). *Neuropsicología de las emociones*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sigman, M. (2018). *A vida Secreta da Mente*. Maia: Círculo de Leitores.

Vasconcelos, A. 2017. O Cérebro Social: Compreendendo o Cérebro como um Órgão Social. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*. 32 (Jun. 2017).

Intervenção Social e Subjetividade: apontamentos para um debate

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Programa de Pósgraduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social Universidade Feevale - Brasil

Resumo

No presente texto apresentamos algumas considerações sobre as articulações entre práticas de intervenção social e subjetividade, tomando a educação não escolar como uma forma específica de intervenção social. Apontando a educação escolar como vetor de produção de sujeitos, postulamos que práticas de educação não escolar configuram estratégia de (de)formação humana que subverte as formas instituídas, para instituir outras e novas formas de ser e estar no mundo. Descrevemos as práticas de educação não escolar como um processo que promove a abertura para o mundo, afetando, animando, fazendo corpo e forçando pensar o inédito, o imprevisível, o impensável da vida. Defendemos, enfim, as práticas de educação não escolar como estratégia de experimentação, de co-engendramento entre o humano e o mundo, que instaura novos sujeitos.

Palavras-chave: Educação não escolar. Subjetividade. Processo de (des)subjetivação.

Introdução

No âmbito do debate social mais amplo, algumas questões sobre o campo da educação suscitam controvérsias, aparentemente, sem solução. Dentre tantas, a discussão sobre o que é, efetivamente, educação continua despertando interesse.

Em seu sentido amplo podemos dizer que a educação constitui o processo

por meio do qual o humano vai se tornando sujeito¹ à medida que desenvolve suas potencialidades e se apropria de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. (Paro, 2010).

Entendemos que educação, portanto, constitui o processo de transformação do humano em sujeito social por meio da sua gradual e contínua incorporação ao universo da cultura. Dito de outro modo, a educação constitui o processo pelo qual a sociedade dá “forma à vida humana” (Bauman, 2009).

Nesse sentido, a educação não se restringe ao contexto escolar, posto que se realiza por meio de um ostensivo e, ao mesmo tempo, sutil processo de formação do qual ninguém escapa. A educação constitui, portanto, uma prática social cuja principal função é ensinar o humano a aprender a tornar-se sujeito de práticas sociais.

De modo provocativo Meszaros (2005, p. 47) afirma que:

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até a morrer; ninguém passa dez horas sem nada aprender. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanos, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (grifos do autor)

De fato, a educação produz efeitos mais sutis do que, apenas, preparar para o mercado de trabalho em consonância com a ordem social do capital.

Contudo, ainda que a função da educação seja formar sujeitos para um modelo determinado de sociedade, seus efeitos são “incontroláveis”. A sociedade não constitui um espaço neutro, uniforme posto que está formada por diversas forças cujos interesses econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, etc, criam um campo de tensionamento contínuo, incidindo sobre o humano como oportunidades de “aprendizagem”. São essas forças em tensão que

1 O termo sujeito será aqui usado, seguindo as postulações de Michel Foucault, para designar a posição na qual o humano é compelido a viver de acordo com mandatos sociais estabelecidos à sua revelia e para os quais não tem liberdade de escolha. O termo sujeito, portanto, designa a condição de subjugação da vontade de alguém a uma força impositiva e perante qual não existe espaço de liberdade. O termo sujeitar refere-se ao ato ou condição submissa em oposição ao termo dessubjetivar que designa a condição momentânea de libertação conquistada por meio de práticas de resistência.

forçam o “humano” a tornar-se sujeito de práticas sociais². Nesse cenário educativo por excelência, a educação transborda para além do restrito espaço da escola.

De acordo com Brandão (2013, p. 09-10),

Não há uma forma única de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Inseridos em infinitas teias de relações cotidianas aprendemos a respeito de nós mesmos e, ao mesmo tempo, criamos o mundo, a sociedade. Trata-se de um processo de formação de modos de sensibilidade que se traduzem em afetos, sentimentos, disposições emocionais; elementos que regulam nossa cognição, nosso comportamento, de acordo com as regras sociais implícitas nos códigos da cultura.

Cultura³, educação e produção social de sujeitos

Conforme Paro (2010: p. 23), “a educação consiste na apropriação da cultura, [a qual] entendida de forma mais ampla, envolve conhecimentos, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo, enfim, que o homem produz” em seu empreendimento sócio-histórico e cultural.

Desse modo, educação e cultura articulam-se em torno do projeto de “humanização”, no qual cabe à educação a tarefa de “lapidar” o perfil humano

2 Para Félix Guattari (Guattari e Rolnik, 1986:71) trata-se de um agenciamento de processos de expressão que operam em dois níveis: molar e molecular o qual chama produções de subjetividade. Abordaremos a questão da subjetividade à diante, na seção 2 deste texto.

3 O termo cultura é polissêmico e não está isento de polêmicas no âmbito do debate acadêmico. Sem pretender fugir da atualidade do debate, neste texto, baseando-nos nas elaborações e análises, a partir do campo da Antropologia Cultural, de Leslie A. White, usamos o termo cultura para designar a uma complexidade não biológica peculiar ao humano construída e adquirida no seio da sociedade. Trata-se de uma noção de cultura que se aproxima, em alguns pontos, às postulações de Félix Guattari sobre os modos de semiotização pré-pessoais e heterogêneos implicados nos processos de produção de subjetividades (Guattari e Rolnik, 1986). Voltaremos a essa questão na seção 3 deste texto.

requerido para cada período histórico. Com efeito, a história tem demonstrado que para qualquer demanda – de guerreiros à burocratas - a educação constitui o equipamento social que “forma” o perfil ideal de homem para o modelo de sociedade. De forma nada sutil, a educação protagoniza o “processo de produção de crenças e ideais, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos [específicos] de sociedades. E esta é a sua força.” (Brandão, 2013, p. 11-12)

Nesse sentido, Gonzáles Rey (2009, p. 56) afirma que “a cultura representa sempre uma multiplicidade de configurações subjetivas sociais e individuais que, de forma contínua e progressiva, compõe e participa da construção de perfis humanos de acordo com as diversas demandas do sistema social.”

De acordo com o referido autor, a cultura é inseparável dos processos sócio políticos e econômicos que atravessam todas as produções sociais que, por sua vez, estão configurados em uma dimensão subjetiva em todas as práticas humanas, tendo um efeito direto sobre as representações dominantes que orientam os comportamentos dos homens. Ou seja, o ser humano se faz histórico pela apropriação dos elementos culturais transmitidos pela educação.

Corroborando o argumento acima Brandão (2013, p. 10) afirma que a educação “pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.” Ainda que se referindo à educação em seu sentido amplo, ambas assertivas remetem à educação na sua forma escolar a qual, desde seu surgimento, vem cumprindo essa função política e social. Discorrendo sobre a educação nas sociedades primitivas, Brandão (2013, p. 29-30), demonstra a relação do surgimento da escola com o início de um tempo

... em que a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Esse é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador. O que isso significa? Significa que, para além das fronteiras do saber comum de todas as pessoas do grupo e transmitido entre todos livre e pessoalmente, para além

do saber dividido dentro do grupo entre categorias naturais de pessoas (homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos) e transferido de uns aos outros segundo suas linhas de sexo ou de idade, por exemplo, emergem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador), de acordo com sua posição no sistema político de relações do grupo. (grifos do autor).

Nesse sentido, o surgimento da educação escolar, do “ensino formal, é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), criando situações próprias para o seu exercício, produzindo os seus métodos, estabelecendo suas regras e tempos e constituindo executores especializados. É momento que aparecem a escola, o aluno e o professor.” (Brandão, 2013, p. 27)

Subjetividade uma categoria chave

Da filosofia à psicologia, passando pela sociologia e pela antropologia, a palavra subjetividade é polissêmica, porém primordial para a compreensão dos processos psicossociais de produção do humano.

Partindo de uma releitura da obra de Nietzsche, Santos (2015) afirma que subjetividade é o assujeitamento da vontade, do movimento interno que passa pelo filtro da consciência. Garcia (2002) afirma que a subjetividade está constituída pelos estímulos do mundo que a pessoa se apropria e ressignifica, criando seu próprio mundo.

Segundo Silva e Matencio (2005), para conhecer a subjetividade precisamos sair da relação sujeito-objeto, posto que esse conhecimento requer um olhar para si mesmo, uma autocompreensão que resulta da síntese da dialética interior-exterior. Os referidos autores apontam que os posicionamentos identitários estão imbricados na relação social, ressaltando que:

... em um movimento caracteristicamente dialético e plástico, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade, mas não se pode relevar que, ao mesmo tempo, o eu inaugura um movimento em que exclui o outro (ninguém pode dizer eu pelo outro!). Em última análise fundam-se ações singulares e autônomas do sujeito, as quais podem ser entendidas como a construção pelo sujeito, da sua subjetividade. (Silva e Matencio, 2005, p.73. grifos dos autores)

Para Paiva (2000) a subjetividade não é passível de centralização no indivíduo, posto que o indivíduo é modelado, serializado. Essa concepção de subjetividade como essencialmente fabricada no registro social, deriva das postulações de Félix Guattari (1992) para quem a subjetividade não se refere a condição da individualidade, mas sim aos modos pelos quais o humano se observa e se reconhece como sujeito de saber e de produção de verdade.

Segundo o referido autor, o processo de produção de subjetividade capitalista ocorre, simultaneamente, em grandes máquinas de controle social e também nas instâncias psíquicas determinando a forma de perceber, pensar e sentir o mundo. Esse processo visa o controle e a eliminação da singularização e, ao mesmo tempo, a produção em série da impessoalidade.

Garcia (2002), inspirado em Foucault, corrobora a perspectiva de Félix Guattari ao afirmar que não são as práticas sociais, econômicas, culturais e políticas que derivam do sujeito, mas justamente o contrário, é o sujeito que se deriva destas práticas. O sujeito é produto do neoliberalismo e da globalização que operam como um processo de obliteração das diferenças, por meio de processos midiáticos, mercadológicos e tecnológicos construindo um pensamento único, um consenso “resignado” sobre o sistema social dominante.

Na perspectiva histórico-cultural a subjetividade é a síntese da experiência social e individual. De acordo com Gonzáles Rey (2013, p.29),

a sociedade possui uma dimensão subjetiva que não é a soma das subjetividades dos indivíduos”. (...) “Os processos de subjetivação que aparecem nas ações dos indivíduos, geram novos espaços de subjetividades. Uma vez que esses espaços sociais se geram na e pelas interações dos indivíduos eles “entram” em um outro sistema que não é apenas a subjetividade das pessoas, mas é a subjetividade de um espaço social complexo que tem uma capacidade geradora que está além das intenções e ações das pessoas. A subjetividade é o mundo subjetivo dos cenários sociais que afetam e são afetados pelos indivíduos de uma mesma história-cultura.

A subjetividade não se “internaliza”, a subjetividade se produz na forma de viver uma experiência. Ainda que, segundo Gonzáles Rey (2005, p 54) a “cultura [seja] uma realidade dada na encarnação dos sistemas sociais normativos atuais, (...) as práticas humanas criativas apoiadas sobre novos processos de subjetivação representam um elemento constante de novas pro-

duções culturais que vai mudando a própria cultura.”

Segundo o referido autor,

A cultura é subjetiva em suas próprias produções, as quais respondem à imaginação e à criação humanas, mas, por sua vez, essas produções entram em sistemas supra individuais políticos, econômicos e jurídicos, que se configuram subjetivamente a nível macro individual, constituindo outro sistema também de natureza subjetiva que, ao se configurar de múltiplas formas singulares nos indivíduos que vivem essas realidades, adquire uma relevância particular nos processos que se organizam na vida social. (Gonzales Rey, 2013, p. 16)

Desse modo, cultura, funcionamento e organização social e subjetividade formam um sistema complexo e seus efeitos sobre o humano sempre aparecem como produções subjetivas daquele. A relação cultura-subjetividade, ainda que do ponto de vista da experiência, não apareça de forma direta nas condutas das pessoas e grupos em sociedade, se manifesta e se expressa na sensibilidade, no modo de ver e significar o mundo, sendo assumido pelo sujeito como resultado de suas preferências pessoais.

A subjetividade é, portanto, parte essencial daquilo que chamamos “realidade social” e pode ser definida como uma produção discursivo-emocional que caracteriza a experiência humana, não como reflexo do mundo, mas como produção diferenciada dentro dele, trata-se daquilo que caracteriza todos os processos humanos.

A subjetividade, enfim, é aquilo que acontece nos e pelos processos discursivos, imaginários, relacionais que circulam no espaço social. Toda produção subjetiva é o resultado de uma teia de elementos inter-relacionados que arrastam afetos, sentimentos, sensações e pensamentos que estão envolvidos com o deslocamento linguístico da experiência da vida humana.

Educação (não escolar) como oportunidade de (des)subjetivação

A educação constitui a mais antiga ferramenta social e o dispositivo institucional mais poderoso de produção de sujeitos. Todas as sociedades prescindem de formas organizadas de educação como mecanismo de construção/

fabricação de sujeitos. Tão evidente quanto sua importância estratégica para a construção de ideais de sociedade, a história da emergência e consolidação da escola, enquanto equipamento social responsável pela preparação das novas gerações de humanos para a vida em sociedade, tem nos permitido constatar que, a despeito de suas (aparentes) fragilidades/fracassos, a escola não muda porque é esse o modo socialmente mais eficiente de forma(ta)ção de sujeitos.

Desse modo, no âmbito das formas instituídas, em geral, os meios de acontecimento da vida sofrem contínuo e impositivo controle, cujo objetivo é a captura da linguagem, impedindo-a de operar sínteses e, portanto, aprisionando o desejo. Por meio dos controles sociais, as formas instituídas que zelam pela manutenção e o “bom” funcionamento do sistema dominante, a vida é tratada como metáfora, como simbologia ou simbólico, como imagem ou como representação, porque a linguagem é concebida como mera comunicação e informação, como representação da realidade.

Eis esta a condição limitante da educação escolar! Por ser uma instituição social e, portanto, estar (con)formada aos imperativos de formação de sujeitos, a educação escolar está presa no modelo da linguagem como comunicação e informação, portanto, dificilmente constitui uma prática educativa que se oferece como via de dessubjetivação.

Ao menos do ponto de vista do campo do possível, as alternativas que são oferecidas pela educação escolar sempre serão resultado de projetos de futuro capturados. Desse modo, não pode oferecer alternativas, não pode oferecer saídas porque está prisioneira de finalidades; seu objetivo, seu alvo, seu propósito é formar sujeitos assujeitados. Ou seja, a educação escolar visa a manutenção do nosso modo de vida (estabelecido), sem trazer mais vida às nossas vidas.

Contudo, confiamos que a educação carrega em si, a potência de reinventar a vida; a educação pode ser ocasião de/para oferecer “maneiras de acontecer necessários” dentro da experiência do humano no mundo. Educação como potência que faz corpos, intensifica as forças vitais, criando outras sensibilidades, outras suavidades, outros modos de estarmos vivos no mundo.

Consideramos ser possível instaurar uma educação concebida como práticas de movimento de/do pensamento que visa provocar nossa própria energia -

aquilo que nos sustenta vivos - instaurando maneiras de pensar, sentir e agir voltadas para o inédito da existência, instaurando processos de dessubjetivação, liberando as energias para outras possibilidades de existência.

Nesse sentido, em nosso percurso de estudos e pesquisas⁴ vimos afirmando uma modalidade educativa “acontecimental”. Uma proposta de educação que transcendendo o espaço físico da escola constitua um “entre-espaço” particular, sutil, volátil e artesanal que, efetivamente, acolha do desejo. Trata-se de uma educação que, transversalmente, opere como “indisciplina” do pensamento e que temos chamado uma educação não escolar⁵.

Por educação não escolar queremos designar os processos educativos que se configuram em diferentes esferas da sociedade e definindo um vasto campo de

práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, entre outras (Moura e Zucchetti, 2010, p. 630)

Com efeito, assumindo uma concepção ampliada de educação, no âmbito dos estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo, desde 2006, concebemos educação não escolar como um processo global que aciona as forças vivas de ensinar-e-aprender e que, para alguns tem sido chamado de socialização, posto que,

ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e-habilidade. [Um processo que opera], em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social [e], também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. (Brandão, 2013, p. 23-24)

4 Desde 2006, vimos nos dedicando a investigar as práticas de educação que, mesmo que de forma complementar à educação escolar, são concebidas, planejadas e implementadas fora do sistema de ensino escolar. Para um maior detalhamento consultar: Moura & Zucchetti (2006, 2009, 2010, 2014); Moura, Zucchetti & Menezes (2011, 2013, 2014); Zucchetti & Moura (2007, 2010, 2014, 2017); Zucchetti, Moura & Groppo (2016); Zucchetti, Moura & Menezes (2008, 2010-a, 2010-b, 2014)

5 A forma de nomear as práticas que ocorrem fora da escola suscita importantes discussões e está longe do consenso. No âmbito do presente texto, assumimos a posição apresenta da por Moura e Zucchetti (2010).

Não obstante, em nossa concepção, educação não escolar é mais do que socialização. Em sua tarefa, o processo de socialização realiza “as necessidades e projetos da sociedade e proporciona a cada um, grande parte daquilo que precisamos para sermos reconhecidos como parte da sociedade. Nesse sentido, a noção de socialização se aproxima da noção de produção de subjetividade “assujeitada”, tal como vem sendo cumprido pela e na educação escolar. Ainda que ambas “produzam” o próprio psiquismo humano, trata-se de um “psiquismo à serviço de princípios e valores estabelecidos pelo e no sistema social dominante.

Ao contrário, em nossa concepção, a educação não escolar contém e implica uma potência para instaurar outras formas de sociabilidade, enquanto uma condição mutante e variável de interação social. Trata-se de uma tarefa pedagógica que se insinua na pluralidade de práticas sociais e que, tomando por base outra sociabilidade humana, opera um ato ético-político. Ético porque abre novos horizontes de possibilidades ao humano e político, porque resiste escapando das formas instituídas de poder-saber.

A educação não escolar, ao mesmo tempo, contém e constitui uma dimensão de complexidade, posto que se oferece como virtualidade para aquilo que pode vir a ocorrer no humano quando do encontro com o inédito da vida. Trata-se de uma condição da experiência humana, por meio da qual, segundo Pereira (1996), emergem singularidades, trajetórias pessoais, memórias, presença dos pares, resistências, transformações e diferenciações de si.

Nesse sentido, a relação entre educação não escolar e dessubjetivação se consubstancia na ação de interferência que se exerce sobre um si, abrindo-se para o amplo espectro de diferentes formas de sensibilidade, num exercício que se alimenta de uma relação possível entre humanos. Trata-se de um processo interativo, dialógico, de cumplicidade, entre humanos, um processo de (trans)formação de si e dos outros no mundo; um exercício de (de)formação, de saída da forma instituída, de dessubjetivação que pode instituir outras e novas formas de ser e estar vivo no mundo.

Referências

- Bauman, Zygmunt. (2009). *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2013). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos; v. 20).
- Garcia, Maria Manuela Alves. (2002). *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, Vozes.
- Gonzáles Rey, Fernando Luis. (2013). Subjetividad, cultura e investigación qualitativa em psicologia: la ciência como producción culturalmente situada. *LIMINALES. Escritos sobre psicologia y sociedad*. Universidad Central de Chile. Vol. 1, Nº 4, Noviembre. (pp. 13-36). (2000). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo. Thomson-Pioneira. (2005). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo. Thomson.
- Guattari, Félix. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.
- Guattari, Félix; Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. 2ª Ed., Petrópolis: Vozes.
- Meszaros, Istvan. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Moura, Eliana P. G.; Zucchetti, Dinora Tereza. (2006). Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Educação Unisinos*, v.10, p.228-236, set-dez.(2009). Educação não escolar, universidade e educação popular: horizonte de novos desafios. *Educação Unisinos*, v.13, p. 125-134, mai/ago.(2010). Educação Além da escola: acolhida a outros saberes. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago, pp. 629-648. (2014). Socialização escolar, educação não escolar e (con)formação de sujeitos. *Contrapontos*, vol. 14, nº 2, mai/ago.
- Moura, E. P. G.; Zucchetti, D. T.; Menezes, M. M. (2011). Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. (2103). Auto-organización política de la economía popular solidaria en brasil. un nuevo ejercicio de política?. *Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social*. Año 13, Nº 26, Julio-Diciembre. (2014). Práticas de Educação Não Escolar Entre a Precarização e a Profissionalização. *Trabalho & Educação*, v.23, n.3, p. 87-100, set-dez.
- Paiva, Antonio Cristian Saraiva. (2000). *Sujeito e laço social: a produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro. Relume Dumará.
- Paro, Vitor Henrique. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica o senso comum em educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. (coleção questões da nossa época; v. 4)

- Pereira, M. V. (1996). *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Santos. Ronivaldo de Oliveira Rego. (2015). Sob o olhar de Nietzsche: subjetividade, cientificismo e educação. *Poeisis Pedagógica*, Catalão – GO, v. 13, n.2, p167-185, jul-dez.
- Silva, Jane Q. G., Matencio, Maria de Lourdes M. (2005).. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. *Scripta*. Belo Horizonte, v.8, n.16, p.71-78.
- White, Leslie A.; Dillingham, Beth. (2009). *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto. Zucchetti, Dinora Tereza; Moura, Eliana P. G. (2007). Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. *Contrapontos*. Vol. 7, nº1. P. 185-199. Itajaí jan/abr.. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar.. (2017). Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar.
- Zucchetti, D., Moura, E. P. G., Menezes, M. M. (201b). Projetos Socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos de educadores. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 25, Número 3, Setembro/Dezembro, 465-478. (2010a). Experiências sociais: o que é possível ver de onde estamos?. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 9, n. 1, p. 37 - 46, jan./jun.. (2014a). Ações socioeducativas: da cultura do trabalho ao trabalho da cultura. *Educação Unisinos*, vol. 18, nº 2, p. 157-164, mai/ago.. (2014b) A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19 n. 59 out.-dez, 967-985.
- Zucchetti, Dinora T.; Moura, Eliana P. G.; Groppo, Luis A. (2016). Práticas de educação não escolar e não formal. *Série-Estudos* (UCDB), v. 21, p. 3-8, 2016.

Literatura, Infância e Emoções: Representações das Emoções nos livros para crianças

Teresa Mendes^{a, b}

^a*Instituto Politécnico de Portalegre*

^b*CEC – Centro de Estudos Comparatistas da FLUL*

Resumo

A partir da análise de três álbuns para a infância em que as emoções básicas surgem representadas no texto e nas imagens, procura-se, neste artigo, apresentar estratégias narrativas e pictóricas que visam suscitar a fruição e a compreensão leitora, por um lado, mas também auxiliar o potencial recetor infantil a identificar, distinguir e autorregular as suas próprias emoções através da projeção identificativa com as personagens e as situações por elas experienciadas. Pretende-se assim demonstrar que a literatura para a infância, sendo um subsistema artístico-literário que tem como finalidade primordial suscitar o prazer estético, se pode instituir igualmente como um território privilegiado para abordar as emoções, afigurando-se neste caso como um recurso pedagógico para fomentar o desenvolvimento emocional desde a primeira infância.

Palavras-chave: literatura para a infância; dimensão artística; educação emocional

1. Literatura para a Infância: um lugar de afetos

A literatura é, antes de mais, a arte da palavra. É pela literatura que se promove a fruição e a emoção estéticas. Essa é a função primordial da literatura e de qualquer outra forma de arte: promover a estesia e o deslumbramento. Literatura é arte e, como tal, é emoção: emoção da parte de quem escreve e de quem lê. No caso específico da Literatura para a Infância, a emoção está presente também em quem ilustra e em quem a dá a conhecer aos mais novos através do processo de mediação da leitura. A este propósito, Hogan (2011) acrescenta:

Literature is a part of human life. Indeed, literature is central to human life. Telling and hearing stories may take up as much or more of our time and as much or more of our emotional energy than our primary engagements in real life. Indeed, that centrality is part of what gives literature ecological validity in the study of emotion. (Hogan, 2011, p. 3)

No caso da literatura infantil, em particular, esta tem a particularidade de permitir o diálogo intersemiótico entre várias linguagens artísticas – a verbal (escrita e oral) e a gráfico-plástica -, exponenciando desta forma a emoção estética que todos os intervenientes do processo criativo, num encontro feliz de coautoria, partilham entre si e entre os recetores das suas obras. O circuito comunicativo, neste processo artístico multidimensional, não se esgota no ato de ler, porque o leitor, ativando o seu dinamismo hermenêutico, se apropria do objeto estético que se lhe oferece ao olhar e, pessoalizando a leitura, atribui novos sentidos ao legível, ao visível e ao inefável. Nesse sentido, ele é também um coautor da obra que lhe é potencialmente dirigida. Na realidade, como refere Lúcia Pimentel Góes (1996),

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los; processo que dota o Leitor da capacidade de Ad-mi-ra-ção (olhar que aprende e apreende) e o torna um Leitor-Sujeito de sua própria História. Ato de leitura que é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor, doador de sentidos. (Góes, 1996, p. 16).

Aliás, num outro texto, a autora, abordando questões de natureza sensorial, emotiva e racional inerentes ao ato de ler, assinala que ler é um debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações através da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica possibilitando o aprendizado em que as situações do mundo real não oferecem, antes, bloqueiam, traumatizam ou subvertem. O aprendizado a partir da relação leitor-texto parte dos aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos lingüísticos); dos aspectos emocionais (identificar-se, concordar, discordar, repelir, apreciar); dos aspectos racionais (refletir, analisar, correlacionar, interpretar, criticar). (Góes, 1997, p. 157).

Por conseguinte, e na linha de pensamento de Peter Goldie (2011), o ato de leitura pressupõe uma adesão afetiva, emotiva e projetiva da parte do leitor com as personagens de ficção, as suas vivências e emoções, seja na literatura para adultos seja na literatura para crianças e jovens. De facto, referindo-se ao leitor, diz-nos Goldie: “You see yourself as another, and have emotions from outside the content of the narrative that are directed toward yourself and your actions internal to the narrative (2011, p. 23).

Percebe-se assim que “É pela via da afetividade que os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros. Seja pela emoção estética, seja pela identificação projetiva, seja pela capacidade de entrar num mundo paralelo onde, como diria Ruy Belo, “tudo é possível” (Mendes, 2013, p. 36). Ou seja, é pela afetividade e pela projeção identificativa com as personagens e com as situações pelas quais elas passam ao longo da narrativa verbal e pictórica que o leitor, como um ser cognoscente e dotado de uma mobilidade interpretativa que só a obra artística - pela linguagem plurissignificativa e metafórica de que se reveste e, no fundo, pelas leis da ficcionalidade em que opera - potencia, se transforma assim num *doador de sentidos*.

Defendemos deste modo que a Literatura para a Infância é um lugar de afetos, um lugar onde as palavras são usadas de forma poética e plurissignificativa, estimulando a capacidade inferencial da criança, que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos deixados em suspenso e a iniciar um percurso interpretativo singular pelos trilhos do inefável. É também o lugar onde a criança se deixa seduzir pela composição plástica sugestiva e apelativa, pela iconografia simbólica e pela paleta de cores que enriquece o texto verbal, atribuindo sentidos plurais aos objetos artísticos que se inserem no paradigma da Literatura para a Infância.

É nesse sentido que Azadeh (2016), em sentido mais lato, no que diz respeito ao papel do leitor, destaca a importância da leitura emocional em termos de aprendizagens psicológicas e socioemocionais mas também de compreensão leitora. De facto, afirma o autor:

reading literature emotionally is its very own form of valuable interpretation. This approach to reading fictional literature emotionally is beneficial in two respects. First, it offers positive psychological effects such as enhancing the skill of testing out hypothetical situations in our minds before taking action and

allowing us to derive a greater understanding of people via the wide range of personalities we are introduced to through literary characters. Second, emotional readers are able to fill in gaps and understand a literary work more fully since they are more inclined to pick up on points about the narrative that an author may be trying to highlight. Therefore, an emotional reading of fictional literary works is a valuable and at times essential form of engagement. (p. 90)

Deste modo, leitura reveste-se sempre de uma dimensão emocional por parte do leitor, seja pela adesão seja pela projeção identificativa. Nesse aspeto, a literatura capacita o leitor para uma leitura compreensiva, que não só o envolve afetivamente como lhe suscita o prazer de ler. No caso dos livros para a infância, a perceção do livro como verdadeiro objeto estético dependerá, inevitavelmente, da relação de complementaridade e de correspondência significativa entre os dois discursos que coexistem, e se interseccionam, no livro endereçado a esse público específico (e não só). Esse diálogo pictórico-verbal possibilita, pois, não só a adesão afetiva do leitor ao objeto estético que se lhe oferece ao olhar como simultaneamente favorece a mobilidade interpretativa do potencial recetor infantil devido ao carácter plurissignificativo dessas duas linguagens artísticas – a verbal e a gráfico-plástica.

2. Literatura e emoções – a inevitabilidade do sentir

As emoções estão nos livros, de forma implícita ou explícita, e, como na vida, a literatura, enquanto espelho do mundo, apresenta frequentemente as emoções de forma não estanque, i. e., há livros em que as personagens estão tristes mas têm momentos em que o não estão, há livros que abordam a raiva mas ao mesmo tempo nos mostram que a raiva passa e fica a serenidade.

Há livros que nos falam da alegria sem que o título o deixe antever. Mas as manifestações exteriores dessa emoção, e de todas as outras, são evidentes no texto e sobretudo nas ilustrações, através da expressão facial e corporal das personagens, das cores utilizadas que deixam perceber o ambiente feliz em que a intriga se desenrola.

Há livros em que se abordam temas tradicionalmente considerados tabu, como a morte ou a doença. Fazem-no muitas vezes de forma subliminar, em que a polissemia do texto e da imagem permite ao leitor compreender os não

ditos e emocionar-se devido à projeção das suas vivências ou daqueles que lhe são próximos. Mesmo no silêncio dos vazios discursivos, que o leitor é convidado a preencher, como preconiza Umberto Eco na sua teoria da cooperação interpretativa, ele percebe as inferências, assim dando início ao processo de compreensão da leitura e educação literária. Muitas vezes, o adulto nem precisa colocar questões sobre a obra para perceber que a mensagem foi eficazmente veiculada

Há livros em que o medo é desconstruído através de múltiplas estratégias discursivas e pictóricas que visam apaziguar os eventuais medos do leitor empírico. Fazem-nos muitas vezes pelo recurso ao tom humorístico, desconstruindo estereótipos e colocando as personagens consideradas assustadoras em situação desfavorável face às outras personagens, que, com astúcia e coragem, vencem os seus medos e enganam os que a priori seriam mais fortes.

Os livros que abordam o tema da raiva visam aplacar essa emoção considerada negativa, normalmente através de um discurso verbal que se socorre de mecanismos estilístico-retóricos como a hipérbole, a metáfora ou a personificação, e de ilustrações que, pelas opções dos seus autores, amplificam graficamente o grito.

Através do contacto com as personagens, a criança entende as emoções vividas na narrativa pelos protagonistas; é capaz de se identificar com os estados emotivos das personagens; emociona-se; é capaz de exteriorizar o que sente; é capaz de nomear as emoções com a ajuda do adulto e é com ele que aprende também a regular essas emoções consoante os contextos em que se move.

Na verdade, e se é certo que os livros para crianças cada vez mais abordam temas relacionados com as emoções, também não deixa de ser um facto que o papel do adulto mediador é imprescindível (também) no processo de educação emocional através dos livros. Nesse processo, a emoção que o adulto mediador de leitura confere à obra literária permite estabelecer reações emotivas na audiência. Quem ouve ler com expressividade e emotividade mais facilmente se deixa envolver pela história e pela forma de ler ou contar do mediador de leitura.

Muitas vezes não é necessário questionar as crianças sobre a obra lida ou ouvida para se avaliar a sua compreensão da leitura. Se, após a leitura de uma história comovente e triste, paira um silêncio na sala de atividades/aula, o

educador/professor percebe que a mensagem foi compreendida, pela reação emotiva das crianças: o silêncio eloquente, as lágrimas ou o riso.

Pelas manifestações não verbais se compreende muitas vezes se a criança conseguiu ou não entender as mensagens subliminarmente veiculadas pelo texto e pelas imagens. Nesse momento o adulto percebe que não precisa de questionar as crianças sobre a história. A reação emotiva da criança é esclarecedora a esse nível.

3. Livros e emoções - o boom no mercado editorial

Em Portugal, o mercado editorial foi, nas duas últimas décadas, inundado por livros em que, de forma explícita ou velada, se aborda o tema das emoções, muitas vezes com uma dimensão claramente pedagógica. Se atentarmos em alguns dos títulos que constam das listas do Plano Nacional de Leitura, encontraremos uma vasta panóplia de obras em que nesse segmento paratextual se sugere explicitamente que tipo de emoção está em causa. De forma meramente aleatória, aqui deixamos alguns exemplos, aos quais outros se poderiam juntar: *O grande livro das emoções*, *Quando me sinto triste*, *Quando tenho medo*, *O menino que tinha medo do escuro*, *Maria, a alegria na diferença*, *O feitiço da birra*. Sem discutirmos ou problematizarmos a qualidade estética e literária destes e de outros livros que assim anunciam, no seu título, não só o tema mas inevitavelmente também a mensagem positiva que eles transportam, convocámo-los aqui apenas para dar conta de um fenómeno em crescente expansão e que se coaduna, em nosso entendimento, com os avanços que a Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem, mas sobretudo os estudos nas áreas da Neurociência e da Educação Emocional têm vindo a fazer, graças, em grande parte, às investigações de Goleman e Damásio, sobretudo a partir da década 80 do século XX.

Sabe-se hoje que a aprendizagem ocorre de forma mais rápida e eficaz se os sujeitos estiverem ativamente e emocionalmente envolvidos nos conteúdos e nas abordagens pedagógicas realizadas, o mesmo sucedendo com a narrativa ficcional. Azadeh (2016) sublinha justamente que: “emotional engagement with fiction can be a valuable strength in understanding literature (p. 89). De igual modo, os estudos têm vindo a demonstrar que não basta ao indivíduo ter um alto Quociente de Inteligência (QI) para ter sucesso académico: é ne-

cessário também que o seu Quociente Emocional (QE) esteja desenvolvido e que, ao tomar decisões, o indivíduo consiga fazê-lo de forma racional e simultaneamente emotiva.

É por isso que a educação emocional faz hoje tanto sentido, à luz das pedagogias hodiernas da educação. Na verdade, uma criança que consiga identificar, distinguir e gerir bem as suas emoções, desenvolvendo relações empáticas com os outros, não só desenvolve naturais competências de cidadania e de convivência social, mas é, sem dúvida, uma criança mais feliz e equilibrada, capaz de perceber as consequências dos seus atos em si e nos outros.

A Literatura para a Infância (e outros livros também concebidos a pensar no potencial recetor infantil, mas destituídos de qualidade artística) acompanham esta tendência e, numa linguagem própria e ambivalente, expõem os conflitos, as angústias, as tristezas e as alegrias das personagens sem falsos moralismos e quase sempre com recurso a mecanismos estilísticos e icónicos que pretendem estimular o lado emotivo da criança e o seu pensamento crítico.

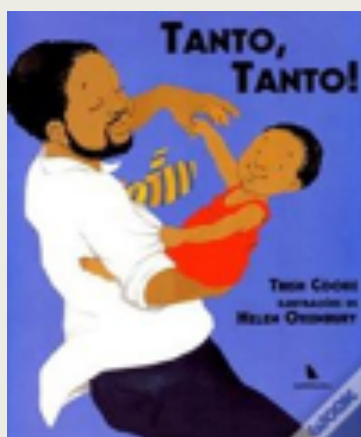
Gostaríamos, contudo, de destacar que qualquer livro, seja ele para crianças ou adultos, desencadeia naturais reações emotivas da parte do leitor. No caso dos pré-leitores e dos leitores iniciais, por exemplo, livros como *O Grufalão*, de Júlia Donaldson e Alex Sheffler, ou o *Cuquedo*, de Clara Cunha e Paulo Galindro que, pelo título, nada de concreto indiciam relativamente às emoções que eles abordam, poderão suscitar de imediato a curiosidade das crianças sobre o conteúdo da história, adensado pelas ilustrações complementares que se visualizam na capa destas duas obras. Ambos os livros abordam o tema do medo, mas fazem-no em tom humorístico, desmistificando o medo do desconhecido e, em contrapartida, valorizando a inteligência e a audácia dos mais pequenos (o rato, no caso de *O Grufalão*). Ou seja, o medo dá lugar ao riso e as crianças percebem que, embora haja medos legítimos e adaptativos, na maior dos casos o maior dos medos reside dentro de nós.

Noutros casos, emoções primárias como a alegria, a tristeza, a raiva, a par de outras emoções secundárias, surgem nos livros de forma implícita, muitas vezes de forma mais evidente nas ilustrações que acompanham os textos e que os complementam. É nessa relação intersemiótica entre texto e imagem que a criança percebe que as personagens estão tristes ou alegres, que sentem

raiva ou nojo, cabendo ao adulto-mediador auxiliá-la a identificar e a decifrar os sinais exteriores dessas emoções, nas imagens e nos textos, e entender os motivos que terão estado na origem de determinada reação emotiva das personagens. É igualmente importante que o adulto questione a criança e a faça desenvolver o seu espírito reflexivo, nomeadamente quando a interroga sobre os motivos porque uma certa personagem se sentirá triste ou com raiva, se a criança de algum modo se identifica com a personagem em questão e quais as possíveis soluções para controlar ou ultrapassar as emoções que, neste caso, são socialmente consideradas negativas.

Tendo em conta as emoções alegria, tristeza e raiva, e de forma a ilustrarmos o nosso pensamento no que diz respeito às estratégias narrativas e pictóricas utilizadas nos livros, por escritores e ilustradores, para representar essas emoções, optámos por fazer uma breve análise de três álbuns de grande qualidade, que abordam literária e esteticamente essas três emoções: Tanto! Tanto! de Trish Cooke e Hellen Oxenburry, Bernardo Faz Birra, de Hiawyn Oram e Satoshi Kitamura e A Avó Adormecida, Roberto-Parmeggiani e João Vaz de Carvalho.

4. Análise de Tanto! Tanto! de Trish Cooke e Hellen Oxenburry, Bernardo Faz Birra, de Hiawyn Oram e Satoshi Kitamura e A avó Adormecida, de Roberto-Parmeggiani e João Vaz de Carvalho



Na capa do livro de Trish Cooke e Hellen Oxenburry, visualizamos duas figuras humanas, uma adulta e uma criança, do gênero masculino, cruzando em linha diagonal (do canto superior esquerdo ao canto inferior direito) e ocupando dois terços da capa com as duas figuras de expressão facial feliz e rodopiando abraçadas, como se de um jogo ou de uma dança se tratasse. A cor vermelha da camisola da criança é uma cor alegre, que simbolicamente podemos associar a amor e sangue. Presume-se assim que as personagens estarão unidas por laços de sangue e que estão a experienciar um momento feliz. O fundo azul remete para serenidade e a ausência de pormenores poderá focalizar o olhar do leitor nas duas personagens que ocupam uma parte considerável desta capa e nas quais reside o nó da intriga. O título (*Tanto! Tanto!*) pode indiciar já o tipo de sentimento que vincula estas duas figuras mas o leitor tem a liberdade de formular outras hipóteses, estabelecer outras analogias e fazer a antecipação de leitura baseada em aspetos que só ele poderá significar.

Ao longo da história, várias personagens vão entrando em cena, em gradação cumulativa, recorrendo-se estrategicamente ao paralelismo anafórico e estrutural, que atribui uma cadência melódica a todo o discurso e potencia a interação constante com o leitor pelo suspense que antecede a entrada de cada personagem. Na verdade, as personagens vão-se juntando em casa da família de um bebé a quem todos querem muito bem, querendo abraçá-lo, beijá-lo, brincar com ele Tanto! Tanto!. A pouco e pouco se percebe o significado dessa expressão interjetiva, desdobrada no discurso, da mesma forma que é perceptível o clima de alegria constante no seio da família, não só pelo discurso das personagens mas também pela exuberância das ilustrações, que tanto enriquecem o código linguístico. Na realidade, as imagens não só apresentam uma família negra, algo que o texto verbal apenas subtilmente insinua pela utilização em itálico (na versão portuguesa) de expressões como *gostoso* ou *tá-se, tá-se*, mas sobretudo porque criam um ambiente festivo em que a cor, o movimento, as expressões corporais e faciais evidenciam a alegria que contagia todos os elementos da família (que se reúnem, sabemo-lo apenas no final da narrativa, para fazer uma surpresa ao pai no dia do seu aniversário).

Esta é uma obra em que a mediação de leitura pode contribuir para elevar os níveis de compreensão leitora mas sobretudo a adesão emocional à

mesma. Por outro lado, cremos que o mais relevante, nesta narrativa, não é o facto de apresentar uma família negra. O que realmente importa, e essa é a grande mensagem que o livro transmite, é que é uma família feliz.

Já no que diz respeito ao livro *Bernardo Faz Birra*, do ponto de vista simbólico, o facto de o protagonista surgir no telhado, num espaço urbano despovoado e em ruínas, sob um céu cinzento a sinalizar a presença de uma forte tempestade, é relevante por indiciar o gesto de autoexclusão a que a personagem voluntariamente se submete. Efetivamente, tanto a expressão facial como a postura corporal, de contenção e fechamento, evidenciam o estado anímico da criança amuada, ideia corroborada pelo título, simbolicamente colocado na representação icónica de uma espessa nuvem de fumo que sai da chaminé e que indicia que o ambiente, físico, mas sobretudo emocional, está metaforicamente contaminado e poluído, embora não se consiga antecipar os motivos que terão estado na origem da birra de Bernardo.

Ao longo da narrativa, o discurso hiperbólico do narrador procura explicar os contornos de uma birra de proporções descomunais, que vai crescendo em espiral apesar das intervenções assertivas das personagens adultas da obra que, repetidamente, lhe dizem «Já chega».

Se, na primeira parte da obra, o discurso acelerado se socorre de mecanismos textuais como o paralelismo estrutural e anafórico, o capital lexical associado à área semântica da tempestade e obviamente a hipérbole, na segunda parte, o ritmo narrativo desacelera, sendo que os procedimentos narrativos e técnico-literários se alteram, passando a existir um movimento em ritardando, do universo até à tranquilidade do quarto de Bernardo, que naturalmente já não se consegue lembrar, nem provavelmente o pequeno leitor, ardilosamente interpelado pelo narrador, porque tinha feito uma birra tão grande. Desconstrói-se desta forma, perante o olhar desprevenido da criança leitora, a importância de uma birra, numa linguagem poética e visual altamente congruentes e complementares.

Ou seja, se no livro *Tanto! Tanto!*, a emoção predominante é a alegria, no caso de *Bernardo Faz Birra* é a ira, embora, em ambas as obras se assista a um regresso tranquilo à calma e ao sono.

O último dos livros selecionado para esta análise é *A Avó Adormecida*, que provoca um efeito desconcertante no leitor na medida em que na capa podemos

visualizar uma mulher idosa, supostamente deitada no seu leito, formosa, tranquila e de sorriso nos lábios. Pela leitura combinada entre texto e imagem, o leitor provavelmente imaginará tratar-se de uma avó que terá adormecido de cansaço ao fim de um longo dia. Mas a leitura, em tom poético e subtilmente comovente, dá-nos conta de uma situação bem diferente. «A minha avó dorme./A minha avó dorme o dia todo./A minha avó dorme o dia todo, desde há um mês...». Pela voz do narrador homodiegético, que se presume ser o neto, deparamo-nos com situações estranhas, episódios relatados ora no presente ora no pretérito imperfeito e que nos vão permitindo fazer inferências e retirar ilações sobre o estado de saúde mental da avó (que terá sofrido de Alzheimer, embora o nome da doença jamais seja referido intratextualmente).

O pequeno leitor, devido à sua ainda diminuta enciclopédia do mundo e à sua curta experiência de vida, provavelmente não estará na posse de conhecimentos que lhe permitam deduzir tratar-se de uma doença neurológica, degenerativa e incapacitante. Mas não é esse o propósito da Literatura. Se a criança, após a leitura da história, ficar em silêncio ou chorar, se tiver alguma outra manifestação – verbal ou não verbal – que evidencie o seu grau de compreensão da história, não será necessário que o adulto-mediador a questione sobre o que for. O essencial ficou a ecoar, emotivamente, dentro de si.

Nesse sentido, consideramos imprescindível promover a educação emocional desde a primeira infância, de modo a proporcionar o equilíbrio pessoal, o autoconhecimento e aceitação de si, por um lado, e a possibilitar o estabelecimento de relações interpessoais empáticas baseadas no respeito mútuo, na tolerância e no altruísmo. A criança reconhece e controla, mais dificilmente do que um adulto, os seus estados emocionais, não conseguindo frequentemente lidar com as emoções, sejam elas primárias ou secundárias.

Para tal, é necessário uma intervenção educativa precoce que auxilie a criança a compreender-se e a expressar (e/ou controlar, dependendo dos contextos) a sua emotividade. A inteligência emocional, ou seja, a capacidade de identificar e reconhecer as emoções em si e nos outros e de gerir as suas emoções e os seus relacionamentos (Goleman, 2006, pp. 65-66), é essencial para alcançar um nível superior de autoconhecimento e de aceitação de si, o que favorecerá, inevitavelmente, a criação de relações empáticas com os outros.

A Literatura Infantil contribui em grande parte para o desenvolvimento emocional da criança seja pelas emoções que o ato de contar ou ler histórias provoca na criança, seja pela forma como esta se projeta nas vivências das personagens. De acordo com Veloso (2005), a Literatura Infantil permite que a criança entre num mundo de emoções que a ajudam a construir a sua identidade através da vivência das personagens na história e do modo que estas reagem de acordo com certas situações: “O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar das paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade (p.3).

Considerações finais

Literatura Infantil é um lugar de afetos onde moram as palavras e as imagens, criando uma atmosfera poética que contribui para a formação estético-literária das crianças (pré)leitoras, um lugar repleto de sentidos que crianças e potenciais leitores adultos vão (re)construindo com a sua particular forma de ver e de sentir. É pela via da afetividade que os livros chegam aos leitores e neles ficam a morar por vezes durante toda a vida. Há livros que marcam porque nos transportam para um mundo mágico onde tudo é possível, há livros que nos fazem rir e chorar, que nos comovem e nos fazem pensar em nós e nos outros. Cada ser humano tem a sua história de leitura. Uma leitura mais emotiva do que racional, assim o cremos.

Por isso, às crianças devem ser dados a ler livros imbuídos de riqueza poética, livros que façam pensar e que deixem marcas indeléveis nos seus percursos de leitores competentes e críticos. O adulto-mediador não deverá socorrer-se destes livros apenas com o pretexto de abordar o tema das emoções (ou outro). Deve, acima de tudo, auxiliar a criança a descobrir o valor artístico destes objetos estéticos e, se esse for o seu propósito educativo, partir para uma fase posterior à leitura em que suscite a reflexão sobre as vivências das crianças e os seus estados emotivos, ajudando-as a identificar e a nomear as suas emoções, a verbalizar as situações em que as experienciam, as causas e as consequências.

A reflexão conjunta, a partir dos livros ou de outros elementos desencadea-

dores, favorecerá uma gradativa regulação das emoções de forma a que a criança se torne progressivamente mais competente do ponto de vista socioemocional, tornando-se mais consciente de si e mais propensa ao desenvolvimento de uma relação harmoniosa com os outros. Cremos que esse é um caminho frutuoso na construção da identidade pessoal e interpessoal, e, em última instância, de uma cidadania plena.

Em suma, defendemos que o contacto precoce das crianças com as emoções é fundamental para o desenvolvimento global da criança uma vez que quanto maior for o seu desenvolvimento emocional, maior será a sua capacidade de enfrentar as adversidades da vida. A Literatura Infantil constitui, a este nível, para além da sua função primordial (suscitar a fruição estética), um importante recurso pedagógico para ajudar as crianças a lidar com as emoções – as suas e as dos outros -, aprendendo, pela projeção nas personagens e nas situações por elas vividas, a reconhecer e a regular as emoções no seu quotidiano e ao longo da vida.

Bibliografia

- Azadeh, G. (2016). The Value of an Emotional Engagement with Literature. *Aporia*. Vol. 26. Disponível em http://aporia.byu.edu/pdfs/azadeh-emotional_engagement_literature.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2019.
- Cooke, T. (2006). *Tanto! Tanto!*. S/l: Gatafunho.
- Góes, L. (1996). *Olhar de Descoberta*. São Paulo: Mercuryo.
- Góes, L. (1997). O diálogo de linguagens em semionarrativas do Brasil, Portugal e África. *Via atlântica*. N. 1 mar. 1997. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/48680-Texto%20do%20artigo-59417-1-10-20121220. Acesso em 1 de novembro de 2019.
- Goldie, P. (2011). Narrative thinking, emotion an planning. In Costa, F. e Furão, I. (Coord.). *Estética das Emoções*. V. N. Famalicão: Húmus, pp. 15-31.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Hogan, P. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Oram, H. (1995). *Bernardo Faz Birra*. Lisboa: editorial Caminho.

Mendes, T. (2013). Amor (como) em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil Contemporânea. *Aprender*. N.º 33. Portalegre: ESECS

Parmeggiani, R. (2015). *A Avó Adormecida*. S/l. Kalandraka

Veloso, R. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalfbeta/bo/porta1.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=24 Acesso a 11 de outubro de 2019.

Emoções em equipes de animação sociocultural

**Paula Caroline de Oliveira Souza^a, Itahisa Pérez-Pérez^b,
Juliana Pedreschi Rodrigues^{a,b}**

^a*Universidade de São Paulo*

^b*Universidad Pablo de Olavide*

Resumo

Há uma carência de pesquisas que identifiquem aspectos qualitativos dos bastidores da animação sociocultural, especialmente, ao cuidado às pessoas que atuam nessa área. A importância da vivência, da participação e do bem-estar são valorizadas aos grupos, no entanto, a prática exige e recebe influências diretas de questões subjetivas a esse profissional. Nesse contexto, a partir de resultado parcial de pesquisa sobre o significado da Animação Sociocultural a pessoas e equipes, este artigo visa responder por meio de pesquisa exploratória e qualitativa, “*que tipo de influência as questões emocionais geram em equipes de animação sociocultural?*” com representantes de Uruguai, Argentina, Espanha e Brasil. O presente texto relaciona as características de equipes de Animação Sociocultural com relações emocionais e os resultados expressam que as necessidades emotivas, bem como relações interpessoais, propósitos pessoais, vínculos e identificação com grupos são alguns dos pontos fundamentais de atenção a essas pessoas que visam “animar” e dinamizar processos de desenvolvimento e transformação social em diferentes partes do mundo.

Palavras-chave: Pesquisa, metodologia qualitativa, emoções, equipes, animação sociocultural.

Introdução

O século XXI vem sendo caracterizado cada vez mais por uma série de mudanças sociais, globais e relacionais. Ao mesmo tempo em que há um movimento de descobertas e incrementos tecnológicos e virtuais, há uma necessidade crescente de atenção às questões sociais e de convivência.

Além dos desafios que a dinâmica atual nos apresenta, como o elevado trân-

sito de informações e um cenário de desigualdades em acesso e desfrute dessas, por exemplo, há em diferentes espaços o apelo ou defesa à arte, à cultura, à educação, às questões ambientais e tantos outros aspectos a partir da busca por mudanças voltadas à igualdade e ao desenvolvimento de si e do outro.

É nesse contexto que a presença em intervenções é investigada. Com aporte de conhecimentos e estratégias em prol de melhorias de condições de vida em inúmeras formas – ou pelo menos com a intenção de – pessoas se movimentam pelo mundo afora sob argumentos voltados à importância da vivência, da participação, do bem-estar, das relações, da experiência. Entretanto, pouco se encontra pesquisas sobre os bastidores dessas histórias.

Dessa maneira, este artigo surge de um resultado parcial de investigação acerca do significado da Animação Sociocultural para pessoas e equipes que se dedicam nessa área, sendo, de alguma maneira, representantes de suas localidades no tema. Foi devido às evidências do quanto considerar as questões emocionais nessas trajetórias se faz importante que se visa conhecer melhor as peculiaridades dessas pessoas e equipes. E, baseando-se no fato de extrapolar os conteúdos que geralmente são mais abordados nas bibliografias convencionais sobre equipes, esta pesquisa tenta responder *“que tipo de influência as questões emocionais geram em equipes de animação sociocultural?”*

Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa baseada em dados bibliográficos, entrevistas em profundidade, observação participante e anotações de caderno de campo, com profissionais representantes da rede RIA – Red Iberoamericana de Animação Sociocultural -, em Uruguai, Argentina, Espanha e Brasil, onde, nesses dois últimos, houve acompanhamento de duas atividades voltadas às equipes locais.

Sendo assim, o presente artigo pretende contribuir com o avanço de conhecimento acerca das equipes que se dedicam a gerar mudanças sociais a partir de seus valores e propósitos pessoais.

1. Equipes de Animação Sociocultural

*“Respeitar a si mesmo,
Respeitar aos demais e
ser Responsável em todas as suas ações”.*
Gloria Perez Serrano

A Animação Sociocultural ainda é um conceito que mescla diferentes aspectos e realidades dos países que a praticam. Entretanto, alguns elementos são recorrentes e serão utilizados para a compreensão deste artigo. A UNESCO (1974) define a Animação Sociocultural como “conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa e a participação das comunidades no processo de seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que está integrada”.

Segundo Pereira, Lopes e Maltez (2014:11), a Animação Sociocultural “potencia a dimensão cultural, a dimensão educativa, a dimensão social, a dimensão política e obviamente também a dimensão econômica”. Como um modelo transversal de intervenção, Ventosa (2016) caracteriza a Animação Sociocultural como didática da participação, sendo uma metodologia ativa destinada a gerar processos auto organizados, sejam individuais, grupais e comunitários, voltados ao desenvolvimento cultural, social e educativo de seus destinatários. Sobre a etimologia da palavra, destaca Animação como a junção de animus que simboliza o mobilizar, dinamizar, pôr em movimento; e anima como dar vida, dar sentido, por meio de significado.

Sendo assim, tem-se a figura do Animador Sociocultural, termo que também varia de acordo com os países e suas realidades. Segundo Serrano (2005:16), na prática da animação sociocultural, o animador “é a força dinamizadora, catalisador e protagonista da transformação social”, considerando que tem por missão “fazer e desenvolver atividades com uma finalidade educativa, cultural e esportiva, que tendem a uma formação global e permanente”.

Dessa maneira, é a partir da premissa que essa figura é quem cuida dos processos numa intervenção e que deve conhecer profundamente o grupo com quem atua que será focalizado o olhar para dentro, ou seja, ao processo pessoal e conhecimento do próprio grupo ou equipe.

1.2 As equipes e suas relações emocionais

As equipes são – ou deveriam ser - ponto central de atenção quando se fala em desenvolvimento de projetos de animação sociocultural. Segundo Menchén (2005:165) trabalhar em equipe no âmbito sociocultural em muitos casos também é uma meta ou fim, entendendo que “essa dinâmica é consubstancial à própria animação e educação social.” Numa equipe, é necessário que todos aportem e colaborem, se façam responsáveis do objetivo final. Dessa forma, o primeiro estágio do trabalho em equipe costuma ser o trabalho em grupo.

García Mínguez, Barranco Navarro y Cano García (1988:12), ao trabalharem técnicas de animação em grupos destacam a importância de se considerar processos e elementos que os constituem. Segundo eles, “a ideia de grupo é algo familiar e inclusive significativo para cada um dos seres humanos”. Para os autores, “todos temos em nossa vida grupos de referência, interações, vivências grupais que marcaram uma experiência de amadurecimento ou socialização gravada de maneira inapagável”. Com isso, discorrendo sobre pertencimento, unidade coletiva e processos relacionais, “parece que as relações emocionais e o mundo das vivências são os principais dados que falam sobre a existência de um grupo”.

López Noguero y Reyes Santana (2002:18) ao analisarem os contextos de grupos, avançam a partir de diferentes definições do conceito elencando características centrais entre elas, como interdependência, identidade e interação. A isso, é possível unir inúmeros aspectos vinculados aos grupos, dentre eles, os que apresentam as questões subjetivas voltadas a esta pesquisa. O facto de que os membros “se sentem recompensados de alguma forma como consequência de seu pertencimento ao grupo”, a auto identificação que sentem com outros e, principalmente o facto de que “os motiva a satisfação de seus desejos ou necessidades comuns” são indícios relevantes a este estudo.

Entre as funções do grupo e algumas de suas necessidades, López Noguero y Reyes Santana (2002) apresentam as de manter a autoestima das pessoas e a de reduzir os sentimentos de insegurança, ansiedade, indefesa, diminuindo a incerteza e proporcionando apoio social. A isso, é possível relacionar o que defendem Blanco, Caballero e Corte (2005) quando apresentam que os grupos, uns mais que os outros, têm uma dimensão emocional dando satisfação

a necessidades afetivas que resultam imprescindíveis para o funcionamento psicológico das pessoas.

Os mesmos autores citam que os grupos cumprem uma dupla função: uma função emocional e uma função de tarefa, “que nos ajudam a conseguir as metas que vamos traçando nos distintos momentos de nossa vida e, sobretudo, tornam-se um cenário privilegiado para a satisfação de necessidades emocionais”. (Blanco, Caballero e Corte, 2005:33)

Nota-se que, mesmo o conceito de emoções merecendo outras leituras devido à sua amplitude, as questões emocionais aparecem de alguma maneira em tudo que diz respeito ao papel dos grupos. A interação entre pessoas se reflete também por emoções. Entretanto, no campo profissional de um animador sociocultural emoções, sentimentos e afetos relacionados com o contexto social, os problemas e a dissimulação de que “tudo está sempre bem” pode gerar outros indícios, conforme apontado nos resultados de pesquisa.

2. Método de pesquisa

2.1 Processo utilizado: tipo de pesquisa, recolha e análise de dados

Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se pela pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Sabe-se que a pesquisa qualitativa pode responder a questões muito particulares, em geral, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001: 21- 22).

Também caracteriza-se como exploratória, pois “[...] refere-se à descoberta de ideias e intuições” como nos apresenta Selltiz et al. (1974:59), desenvolvida por meio deste levantamento de dados unido a entrevistas semiestruturadas e temáticas, entrevistas em profundidade com profissionais do setor que representam redes de animação sociocultural.

A **recolha de dados** para essa pesquisa reflete o que apresenta Mazzotti (2000, p.163), de que “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e

instrumentos de coleta de dados”. A partir de materiais já elaborados, levantando a literatura já existente principalmente entre livros e artigos acadêmicos, valorizando inclusive o levantamento de dados históricos e a definição de marcos teóricos. Desta maneira, conciliou-se a pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental.

Assim, a análise de dados ocorreu a partir da relação entre os dados recolhidos e o conteúdo já produzido sobre o assunto, utilizando outras formas de notas, como o caderno de campo e gravações de áudio, que puderam ser transcritas e revistas identificando os pontos em comum com o referencial teórico trabalhado.

2.2. Resultados e discussões

Ao acompanhar diferentes atividades e realizar entrevistas em profundidade, alguns resultados foram identificados. Um deles, está em uma das principais características recorrentes dentre os entrevistados: experiências de juventude vinculadas a programas ou projetos sociais. Em geral, as pessoas entrevistadas que se dedicam a essa área fizeram parte como organizadoras ou participantes de algum grupo ou ação voltada às artes ou às soluções sociais.

Além disso, o termo Animador Sociocultural por unanimidade foi descoberto ao largo da trajetória, nunca como uma profissão ou área de estudo escolhidas para definir sua “carreira” pela primeira formação. Assim, diferente de outros setores em que a profissão já é consolidada e valorizada externamente, nessa área o reconhecimento surgia para a maioria a partir da identificação do termo com “o que eu já praticava sem saber”.

Com isso, um dos resultados aparece pelo pertencimento e identidade que é desencadeado a partir da “surpresa”, “alegria”, e de se sentir bem por encontrar materiais, pessoas ou estudos que correspondessem ao que faziam.

Outro ponto central está no propósito e na intencionalidade. O propósito pessoal costuma estar muito vinculado à satisfação de necessidades emocionais pessoais. Com isso, o que Menchen (2005) aponta sobre a animação ser meta e fim, também se relaciona com as trajetórias identificadas. O trabalho aqui não é apenas o fim para conquistar algo mais concreto – como um salário, por exemplo - , mas carrega como metas pessoais e daquele momento de

vida, conforme apresentam Blanco, Caballero e Corte (2005).

Com isso, a arte e a educação unem desejos e paixões pessoais com os vínculos emocionais de cada função. Junto a isso, a percepção ao longo de jornadas de formações, projetos e pesquisas que as pessoas entrevistadas têm em seu histórico, permitiram compreender a importância em se avançar com essa pesquisa. Conforme entrevistada de Argentina, sentir que os recursos pessoais têm valor no processo é importante e fundamental,

*Foi então que eu me dei conta que o que eu oferecia, gerava impactos importantes nas pessoas, porque se trabalhava a própria **expressividade** e isso é fundamental que se tenha ferramentas para trabalhar. A vivência é essencial, atravessando a experiência. O que acontece comigo, com a minha própria expressão, **minhas capacidades artísticas e minha capacidade de me vincular com o outro** a partir da arte é uma bagagem muito importante para um líder porque **fortalece muito o seu interior e a sua capacidade criativa**. Isso é o que vai **levar as ferramentas para ir criando com os ‘emergentes’** sociais e com os diferentes grupos. Assim, cada um sente que o indivíduo tem como recurso, é importante e é necessário para o outro.*

O tema das emoções também foi abordado com pessoa entrevistada de Espanha sobre as lacunas e pendências para avanço das equipes e dos profissionais desse setor. Segundo ela,

*Eu creio que é importante a formação como animadores, de maneira acadêmica, é importante a prática como 100%, mas é importante mais do que tudo a **inteligência emocional** e a liderança. Liderança desde uma ótica da participação e da necessidade do outro. Então isso implica muito em uma transparência, uma **integridade emocional do animador**: de deixar de lado o egoísmo, os interesses pessoais para entrar em sintonia com o outro, colocar-se no lugar do outro e trabalhar com as necessidades do outro – com o outro – não de programas empacotados nem de uma visão vertical, e sim horizontal, colocar-se no lugar do outro desde sua cultura, colocando seus sapatos e acompanhar esse processo de participação e transformação social.*

A isso, se evidencia a relevância da educação emocional como uma área transversal a diversos contextos de aprendizagem e de ação humana, inclusive da carência disso às equipes de animação sociocultural. Vale também incluir outro fator que amplifica as questões emocionais que é o clima e a afinidade com o próprio grupo.

Figura 1: Equipe Passatempo Educativo em oficina



Fonte: arquivo das autoras

Parte desse resultado é como o papel da comunicação e segurança interfere diretamente na saúde emocional dos grupos. Após conflitos internos pouco compreendidos e muito difundidos, inclusive em redes sociais, equipe de organização social¹ no Brasil teve encontro participativo e mediado por animadora sociocultural para solucionarem a questão. Apesar de todos parecerem muito motivados, frases como “eu não sabia que me sentia assim”, “isso apertava tanto (angústia), mas não queria que o grupo pensasse que não

¹ Passatempo Educativo

quero estar aqui”, “eu nunca contei isso porque tinha medo”, são indícios de que também se carece de espaços e propostas de “autocuidado” aos grupos. Proposta essa que foi identificada num dos seminários de rede na Espanha também, por identificarem necessidade.

Conforme bibliografia, às vezes, alguns membros se dão conta de coisas aparentemente difusas, mas definitivas, como o sentimento de pertença, *a necessidade de ter umas raízes, o calor, o apoio emocional, o reconhecimento...* Todas elas são garantidas normalmente através dos grupos (Blanco, Caballero e Corte, 2005).

Os resultados apontam que a ASC necessita de pessoas e de competências relacionadas ao que exercem como animadores para dentro das próprias equipes. Há algumas que são humanas e não profissionais: se necessita aproximação, escuta ativa, habilidades sociais, empatia, distância profissional – que está muito vinculada à educação emocional. Parte dos entrevistados sentem que não deveriam se sentir mal com as necessidades do grupo, mas sim tentar ‘empatizar’ – para que depois sim, seja possível falar das habilidades profissionais. Primeiro, a parte humana.

Segundo entrevistada de Espanha, “a parte emocional está carente, totalmente. Não se trabalha na formação técnica/ profissional a educação emocional e sim, a questão prática do trabalho. Na escola, universidade tampouco. A não ser que haja intencionalidade das pessoas que atuam com isso”. Dessa maneira, ao pensar que a intervenção visa mudanças e que, para isso, é necessário ter criatividade para a resolução de problemas, outras pesquisas apontam a importância de considerar a criatividade também como uma manifestação da equipe.

Segundo Romo (2018), a criatividade reflete um processo mental a partir de uma forma de pensar que tenha um resultado novo e valorizado. Para tal, há uma pessoa com experiências, motivações e um ambiente para desenvolvê-la. Assim, muito vinculada à expressão artística, crítica e vivencial, a criatividade é defendida pela autora como um valor a cada contexto que gere um sentimento ou uma emoção específica.

Se conhecer, respeitar, não julgar, se não exercita o respeito, não se sabe o que é. Apenas diz. É uma aprendizagem humana e emocional.

3. Considerações finais

“Não há animação se não há uma equipe. É necessário que haja uma equipe, senão podemos falar de outra coisa, genial e válida, mas não de animação.”

Itahisa Pérez-Pérez

Ter atenção ao caminho relacionado com as emoções significa receber aportes em diferentes aspectos de um grupo, ou uma equipe. A informação, nesse caso, seria uma contribuição direta da emoção, pois, é a partir dela que se pode compreender melhor a conduta dos membros, entender o funcionamento das relações, adquirir dados importantes para trabalhar e, inclusive, conhecer uma organização.

Aqui, compreende-se que as organizações são formadas por pessoas e que os estados de cada uma interferem e evidenciam as características e valores presentes naquele espaço. Além disso, as informações aportadas pela manifestação das emoções (afetos ou estados de ânimo) permitem que os sujeitos se compreendam melhor, a si mesmos e aos demais, melhorando a sua qualidade de vida, bem como a dos que os rodeiam.

Dessa maneira, o tipo de influência que as questões emocionais têm nas equipes de animação sociocultural são inúmeras e merecem aprofundamento de pesquisa. O ser humano que atua com trabalhos sociais, tendo como centro dessa pesquisa o Animador Sociocultural, lida constantemente com um trabalho emocional. Sua tarefa, exige competências emocionais relacionadas e o resultado de seu trabalho exige que haja equilíbrio e constância de clima e afinidade.

Um dos desafios voltados à emoção está justamente no facto da maior parte da rotatividade em projetos, rompimento de redes ou ações terem mais depoimentos de questões interpessoais e falta de prática coerente com discurso, gerando emoções negativas nos membros. Isso aparece como fator central de perda de motivação, interesse e criatividade dos grupos ou pessoas entrevistadas.

Segundo Amabile (1998:78), “pensar com imaginação é uma parte da criatividade, mas outros dois também são essenciais: experiência e motivação”.

Assim, um desafio inerente à função e um alerta e oportunidade de pesquisa e intervenção está em investigar melhor quais as necessidades pessoais e emotivas dessas pessoas e profissionais.

Afinal, quem tem a real responsabilidade ou receita para animar o animador?

Referências Bibliográficas

- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, p.77-87.
- Blanco, A.; Caballero, A.; Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Mazzotti, A. J. A.; Gewandsznajder, F. (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira.
- Menchén, M. (2005). *Desarrollo de proyectos de animación sociocultural*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- García Mínguez, J; Barranco Navarro, J; Cano García, F. (1988). *Técnicas de animación y trabajo en grupo*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- López Noguero, F; Reyes Santana, M. (2002). *Dinámica de grupos em contextos formativos*. Huelva: XYZ Ediciones.
- Pereira, J. D. L.; Lopes, M. de S.; Rodrigues, T. M. M. (Coord.). (2014). *Animação Sociocultural: Turismo, Património, Cultura e Desenvolvimento local*. Chaves: Intervenção.
- Romo, M. (2018). *El reto de una formación para la creatividad en el umbral del milenio*. Tenerife: Encarte.
- Selltiz. C., Jahoda, M.; Deutsch, M. Cook, S. M. (1974). *Métodos de pesquisas nas relações sociais*. São Paulo: EPU.
- Pérez-Pérez, I; Moya Regalado, A. (2019). Perfil profesional transnacional: arte, creatividad y emoción. Em Pérez-Pérez, I; Valero, X. (Coord). *Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario en Iberoamérica: intervención, gestión y evaluación para el cambio social*, pp. 37-49. Valencia: Auca, projectes educatius y Universidad Pablo de Olavide.

- Pérez Serrano, G. (2005). *El animador: Buenas prácticas de acción sociocultural*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Pérez-Pérez, I; Valero, X. (Coord). (2019). *Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario en Iberoamérica: intervención, gestión y evaluación para el cambio social*. Valencia: Auca, projectes educatius y Universidad Pablo de Olavide.
- UNESCO (1974). *Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural*. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Ventosa, V. J. (2016). *Didáctica de la participación: teoría, metodología y práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

A arte de escutar as emoções das crianças na educação pré-escolar

Catarina Mangas^{a, b, c}

^aESECS – Politécnico de Leiria

^bCICS.NOVA – Politécnico de Leiria–iACT

^cCI&DEI – Politécnico de Leiria

Resumo

O desenvolvimento emocional inicia-se nos primeiros anos de vida, tendo repercussões em todo o percurso académico e pessoal da criança e reflexos inegáveis ao longo da sua vida. Este implica um conhecimento profundo sobre si e sobre o mundo que a rodeia, envolvendo capacidades de comunicação com os outros e de regulação das emoções nos diferentes contextos sociais.

O sucesso das interações e adaptações sociais da criança junto dos seus pares e com os adultos que a acompanham no seu percurso desenvolvimental tem, portanto, influência no seu sucesso nas mais diversas áreas da vida.

O artigo evidencia a relevância do papel do educador de infância neste percurso, através da manifestação de emoções positivas, da transmissão de confiança e empatia e da capacidade em apoiar as necessidades das crianças. Para o efeito, terá de aplicar estratégias proactivas de gestão comportamental, tendo em consideração o tipo de linguagem adotada que deve privilegiar uma escuta ativa das emoções, valorizando a voz da criança e estimulando-a a refletir sobre o que está a sentir e sobre a melhor forma de reagir a determinadas situações.

Palavras-chave: emoções; comunicação educador-criança; educação pré-escolar

Introdução

As emoções envolvem a experiência do afeto em si e a expressão/receção de mensagens afetivas como resposta do organismo ao ambiente social (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Estas respostas incluem uma componente fisiológica, associada às funções do corpo, cognitiva (espiritual) e

comportamental, que se reflete nas atitudes e ações desempenhadas (Moureira, 2010) dando origem a oito emoções básicas/inatas (alegria, antecipação, confiança, irritação, medo, surpresa e tristeza) que, por sua vez, podem ser combinadas formando emoções secundárias mais complexas (Plutchik & Kellerman, 2013).

A vivência das emoções pode ter um efeito motivador sobre o comportamento do sujeito influenciando, neste sentido, a percepção de si, nomeadamente a nível da autoeficácia e autoestima, e dos outros, a aprendizagem e o desempenho (Capelo, Varela & Serrano-Díaz, 2018), razão pela qual é imprescindível que as crianças, desde muito cedo, possam ser orientadas pelo educador no sentido de desenvolver as suas competências emocionais a par do seu desenvolvimento holístico.

Goleman (2019) defende mesmo que as emoções são verdadeiros guias em situações e tarefas relevantes que não devem ficar a cargo apenas do intelecto, afirmando, ainda, que a cada emoção, com papel único, o sujeito reage também de forma diferente. Por isso, as crianças devem, através de experiências diversas, ser ensinadas a sentir e a reagir de modo ponderado e não impulsivo.

As emoções e o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil acontece em várias dimensões, nomeadamente a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, sendo um “processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

A competência emocional, em particular, vai-se aprimorando no sentido de desenvolver capacidades associadas à expressão da emoção, enquanto produção e compreensão de mensagens; à regulação e ao conhecimento emocional (Denham et al., 2003; Machado, Veríssimo & Denham, 2012). Este conhecimento inclui várias habilidades, nomeadamente a capacidade de reconhecer emoções a partir de expressões faciais (comunicação não verbal); a identificação e nomeação das emoções (linguagem verbal); a compreensão das causas ou circunstâncias de ativação das emoções e a descentração afetiva, ou seja, a capacidade para compreender que o nosso estado emocional influencia as emoções dos que nos rodeiam e que também somos influenciados pelos

comportamentos/emoções dos outros, contrariando a tendência egocêntrica que caracteriza a primeira infância (Halberstadt et al., 2001; Denham *et al.*, 2003; Machado *et al.*, 2012).

Entre a comunidade científica, o desenvolvimento emocional tem sido defendido como importante para a promoção do bem-estar e da saúde mental, do sucesso nas interações e adaptações sociais, bem como para o aproveitamento acadêmico das crianças (Halle & Darling-Churchill, 2016). No entanto, estes domínios têm aparecido por vezes desconectados, sendo evidente a reduzida aplicação de medidas para o desenvolvimento de competências emocionais quando comparadas com medidas de regulação emocional e de comportamentos negativos entre pares (Shin *et al.*, 2011; Halle & Darling-Churchill, 2016).

A expressão emocional das crianças na Educação Pré-escolar

Em Portugal, a Educação Pré-escolar é regulada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que defendem o desenvolvimento integral das crianças, considerando que estas são sujeitos e agentes do seu processo educativo e que, portanto, se deve interligar o seu estágio de maturação biológica e cognitiva com as experiências proporcionadas pelos contextos físicos e sociais. Esta articulação decorrerá no sentido de lhes proporcionar bem-estar, sendo este um “estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 105).

Focando um pouco a análise das OCEPE, verifica-se que se encontram organizadas em três áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, e importa-nos destacar as duas primeiras, pela sua relevância para a temática em apreço.

Na descrição destas áreas é possível promover aprendizagens relacionadas

explicitamente com a vivência e expressão das emoções, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social - Construção da identidade e autoestima, em que é referido que se deve observar se a criança “Expressa as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros.” (Silva *et al.*, 2016, p. 35) e na Área de Expressão e Comunicação, evidencia-se a articulação entre o desenvolvimento das emoções e o domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança) e, ainda, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Uma vez que a expressão emocional inclui a produção e compreensão de mensagens, verbais ou comportamentais, as OCEPE consideram que se deve observar se a criança, em idade pré-escolar, “Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo (...) [e] Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções” (Silva *et al.*, 2016, p. 63), reconhecendo-se, ainda, que uma das funções da escrita é “partilhar sentimentos e emoções” (Silva *et al.*, 2016, p. 66).

A par dos regulamentos vigentes em Portugal, também a literatura científica internacional destaca a relevância da idade pré-escolar (até aos 6 anos de idade) como um período fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional, etapa do crescimento em que é possível desenvolver as competências de forma exponencial apoiando a regulação e a expressão adequada das emoções, funcionando como uma alavanca para o crescimento psicológico da criança e assumindo um cariz preventivo (Olson & Lunkenheimer, 2009).

Machado *et al.* (2012), Jesus e Lempke (2015) e Widen (2016) reconhecem mesmo momentos chave em que é possível identificar competências emocionais específicas na criança, a saber:

- a.** O recém-nascido manifesta interesse, angústia e satisfação;
- b.** Até aos 2 anos, surgem as emoções autoconscientes e avaliativas, iniciando-se a produção do vocabulário emocional acerca das suas próprias emoções (vergonha, culpa, inveja e orgulho);
- c.** Aos 2 anos, a criança já se refere às emoções dos outros e possui um conhecimento das emoções a partir das expressões faciais (esta competência encontrar-se-á totalmente adquirida no final da idade pré-escolar);

d. Aos 3 anos, distingue e utiliza corretamente os rótulos verbais para a alegria, tristeza e raiva;

e. Aos 4 anos, discrimina as emoções de alegria, raiva/nojo e de tristeza/medo;

f. Aos 5 anos, manifesta controlo emocional, discriminando surpresa, medo e nojo.

Pela caracterização dos vários períodos do desenvolvimento infantil, percebe-se que a aquisição e desenvolvimento da linguagem contribui inequivocamente para a componente mais verbal do conhecimento emocional – a expressão e nomeação das emoções (Karstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky, & Berg-Nielsen, 2015) que, segundo Karstad (2016), prediz, nesta faixa etária, a competência social da criança. Neste sentido, a relação, entre as crianças e a sua vinculação com os adultos que as acompanham, tem um efeito positivo bilateral sobre o desenvolvimento das competências emoções (Fivush & Wang, 2005).

Comunicação Educador-Criança na Regulação e Desenvolvimento das Emoções

Como anteriormente referido, a comunicação estabelecida entre o educador/cuidador e a criança pode exercer uma função de regulação e desenvolvimento salutar das emoções (Doumen et al., 2008). O adulto, nomeadamente o educador de infância, deve por isso incentivar “cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma” (Silva et al., 2016, p. 63). Para o efeito, é fundamental promover ambientes de aprendizagem positivos, em que seja possível partilhar e discutir experiências emocionais de uma forma aberta e suportada (Karstad, 2016).

Um ambiente de aprendizagem positivo será aquele em que as situações frustrantes ou emocionalmente desafiantes possam ser antecipadas e, eventualmente evitadas, ou em que seja promovida uma regulação emocional autónoma (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Para que se consigam estes resultados, deve privilegiar-se uma boa organização dos contextos e aplicar estratégias proactivas de gestão comportamental e apoio instrucional que

contribuam para que a criança tenha acesso a uma panóplia de pistas que a ajudem a comportar-se e a lidar com as suas emoções (Cadima *et al.*, 2016). Estas incluem, nomeadamente, o/a (Pianta, 2006; Rebelo, Veríssimo & Machado, 2013; Karstad; 2016; Cadima *et al.*, 2016):

- i.** Estabelecimento de rotinas previsíveis;
- ii.** Organização dos tempos/espacos;
- iii.** Definição de regras claras, sempre que possível definidas em coconstrução com a criança;
- iv.** Transmissão das expectativas do educador/adulto à criança;
- v.** Reforço dos comportamentos positivos (e prevenção de comportamentos disruptivos);
- vi.** Respeito pelo tempo de reação e ativação das emoções da criança;
- vii.** Escuta ativa da criança;
- viii.** Resposta às necessidades da criança através de elevados níveis de apoio emocional;
- ix.** Valorização e incentivo à expressividade e desejo da criança comunicar as emoções;
- x.** Utilização de expressões faciais em contexto e descrição dos acontecimentos que originam as emoções.

O interesse do pequeno sujeito em comunicar “implica saber-se escutado” e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Silva *et al.*, 2016, p. 62), o que só acontece em “interações adulto/criança, caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem.” (Silva *et al.*, 2016, p. 106). Para que este tipo de interações ocorra e tenha influência positiva no desenvolvimento integral da criança e no seu sucesso académico e social, é fulcral que o educador de infância manifeste emoções positivas, mesmo que, por vezes, tenha de camuflar alguns estados emocionais gerados pelos contextos e situações vivenciadas, transmitindo confiança, empatia e capacidade de apoio às necessidades das crianças (Brown, Vesely,

Mahatmy & Vusconti, 2018).

Para o efeito, o educador tem de ter em consideração a forma como expressa as suas próprias emoções, tanto a nível das expressões faciais impressas como no que diz respeito ao tipo de linguagem adotada quando se dirige às crianças. Partindo deste princípio, apresenta-se de seguida um quadro-síntese, com algumas expressões que o educador deve evitar na interação com as crianças, encontrando-se também expressões alternativas que pretendem estimular e incentivar as crianças a manifestar e compreender de forma mais aprofundada as suas emoções.

Quadro 1 – Exemplos de expressões que o educador deve evitar e adotar para potenciar o desenvolvimento emocional das crianças

Expressões a evitar	Expressões a adotar
Para de chorar!	Podes chorar, mas quero que me expliques a razão.
Não é assim tão difícil!	Tu consegues fazer coisas difíceis...estou orgulhosa!
Não há razão para estares assim.	Como te sentes? Posso ajudar-te?
És sempre a mesma coisa!	O que podes fazer é...
Se não te portas bem, não gosto mais de ti!	Gosto quando te portas...
Nunca fazes o que deves/Nunca te portas bem!	Às vezes precisas de melhorar...
Não sabes fazer nada sozinho!	Sabes que podes contar sempre com o meu apoio.
Os meninos da sala gostam/fizeram todos menos tu...	Explica-me porque não gostas/fizeste. Podemos fazer de outra forma?

O quadro apresenta apenas alguns exemplos que podem, naturalmente, ser adaptados ao contexto e à situação concreta, destacando-se que o objetivo central será sempre o de não menosprezar as emoções ou sentimentos negativos manifestados pelos mais novos mas, pelo contrário, valorizá-los no sentido de estimular a reflexão crítica e consciente sobre os mesmos, na procura de soluções para aumentar o seu bem-estar, autoconhecimento e capacidade de gestão das situações desafiantes que os contextos proporcionam.

Considerações Finais

O desenvolvimento emocional inicia-se muito cedo, sendo os primeiros anos da infância extremamente relevantes para aumentar os níveis de confiança e competência das crianças, na sua relação consigo e com o contexto académico, pessoal e social. A comunicação (recepção e produção de mensagens) influencia este processo, podendo aumentar ou reduzir a capacidade de compreensão das causas e circunstâncias que ativam as emoções.

A forma como os educadores se dirigem às crianças e como as escutam é, portanto, um fator relevante na sua capacidade de regulação emocional, pelo que deve ser ajustada em função das necessidades particulares de cada uma e de cada circunstância. Neste sentido, “[...] it seems imperative for the field and, more narrowly, preschool centres to identify and expose teachers to expected emotional display rules. [...] how educators emotionally act given their perceptions of the emotional displays rules seems important. Programmes ought to be intentional about developing and working with teachers to understand and enact these emotional display rules, and use forms of emotional acting which may influence their interactions to young children.” (Brown *et al.*, 2018, p. 1784).

Para que as emoções sejam corretamente desenvolvidas na criança e a conduzam ao sucesso académico e social também o educador/ a família devem conhecer as mais valias da inteligência emocional, na medida em que é impulsionadora da capacidade para aprender (Goleman, 2019). A inteligência emocional está naturalmente associada à motivação, ao autocontrolo e à autorregulação, capacidades que auxiliam o sujeito (criança ou adulto) a desenvolver-se de forma salutar, empática e esperançosa.

Referências bibliográficas

- Brown, E.; Vesely, C.; Mahatmy, D. & Vusconti, K. (2018). Emotions matter: the moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1773-1787.
- Cadima, J.; Ferreira, T.; Guedes, C.; Vieira, J.; Leal, T. & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações

- dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV), 235-248.
- Capelo, M.; Varela, J. & Serrano-Díaz, N. (2018). Perceção, Expressão e Valorização das Emoções das Crianças na Educação Pré-Escolar. *Revista Exitus*, 8(2), 137-162.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Downer, J.; Sabol, T. & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 6999-6723.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 489-506.
- Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional*. Maia: Bertrand Editora.
- Halberstadt, A., Denham, S., Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.
- Halle, T., & Darling-Churchill, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Jesus, R. & Lempke, N. (2015). Manifestações emocionais das crianças na educação infantil. *SynThesis Revista Digital FAPAM*, 6(6), 309-325.
- Moreira, P. (2010). Ser Professor: competências básicas...3 – *Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Karstad, S. (2016). *Young children's emotion understanding: The impact of parent and child factors, socioeconomic status, and culture* (Tese de Doutoramento não publicada). Norwegian University of Science and Technology.
- Karstad, S., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 340-354.

- Machado, P., Veríssimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(34), 201-222.
- Olson, S., & Lunkenheimer, E. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In A. J. Sameroff (Ed.), *Transactional processes in development: How children and contexts shape each other* (pp. 55-76). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plutchik, R. & Kellerman, G. (2013). *Theories of emotion*. San Diego, C. A: Academic Press.
- Rebelo, A., Veríssimo, M., & Machado, P. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 591-598.
- Shin, N., Vaughn, B., Kim, M., Kryzysik, L., Bost, K., McBride, B., Santos, A., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 57(1), 73 - 85.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Widen, S. (2016). The development of children's concepts of emotion. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4ed) (pp. 307-318). New York: Guilford Press.

As artes como ferramentas na intervenção social e educativa

José Duque Vicente

ESECS – Politécnico de Leiria

Resumo

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma visão multifacetada sobre a importância das artes como metodologias educativas. A nossa reflexão foca-se em mostrar que as expressões artísticas são uma mais-valia quando usadas de forma complementar com outras áreas de conhecimento. Neste sentido, há um olhar valorativo e compreensivo sobre o contributo que as diferentes expressões artísticas têm dado para modificar as metodologias educativas. O funcionamento e a génese destas atividades artísticas integram e articulam diferentes saberes e como atividades globalizantes contribuem para o sucesso educativo. As definições de educação e arte são dinâmicas e flexíveis tornando-se adaptáveis aos novos modelos educativos que vão surgindo. Estas novas dinâmicas educativas, sempre em mutação, vêm-se obrigadas a redescobrir outros métodos de transmitir conhecimento e intervir socialmente. As vias de ensino tradicionais estão esgotadas e as práticas de quem ensina têm de incluir duas especificidades obrigatórias: a transmissão de conhecimento e a necessidade de compreensão do outro. Neste sentido, quando se ensina é necessário perceber a predisposição do outro para a aprendizagem e perceber quais os fatores endógenos e exógenos que afetam diretamente a sua capacidade de aprender. Esta abordagem colaborativa e interativa torna-se assim numa intervenção concreta capaz de dar maior motivação e valorizar o conhecimento de quem aprende. Esta forma de atuação tem sido colocada em prática com criatividade, nomeadamente quando se estabelecem compromissos em educar recorrendo às diferentes formas de arte.

Palavras-chave: Educação; Artes; Metodologias Educativas; Intervenção Social

Introdução

A arte é uma atividade multissensorial, a sua prática cria ou regenera a capacidade criativa, promove a compreensão do abstrato e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo. A arte gera conhecimento na partilha das suas propriedades, que são sobretudo propriedades energéticas “traduzidas em fruição e abertura emotiva e intelectual. Porque, conhecer é ter consciência de sabermos o que essas características são ou podem ser, usando-as e usufruindo-as como desejarmos, livremente, na sua própria especificidade de ser o que são e de nós sermos o que somos” (Castro E. M., 2014).

Neste artigo, a intenção não é explorar o conceito de arte nas suas dinâmicas processuais e profissionais, nomeadamente os territórios concretos do aspeto formativo, da construção criativa, da sua divulgação ou da promoção da obra e do artista, a intenção é expor possibilidades concretas de como utilizar a arte como ferramentas educativas. Vários autores, Silva (2008), Villaça (2014) referem que o conceito de educação pela arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read, numa obra sua intitulada «Education through art», segundo este poeta e crítico de arte britânico, a educação deveria passar “pelos sentidos, membros, músculos dos educandos e não resumir-se apenas a ideias abstratas, associando-a com a função imaginativa, muito presente entre as crianças e os artistas” (Villaça, 2014, p. 80). Para os profissionais da educação que utilizam as artes como metodologia de trabalho Herbert Read foi o autor que mais contribuiu para o desenvolvimento de uma educação centrada na criatividade, particularmente pela forma empenhada que tentou “tornar visível o papel das artes na educação, bem como, apontar caminhos que levem à sua aplicação às necessidades atuais” (Silva, 2008, p. 2).

Contudo, o termo educação é vasto e polissémico, abarcando teorias e definições relativas a uma construção alargada do conhecimento, saber transversal, resultado este só possível atingir quando são “encontradas metodologias que possibilitem aprendizagens nas quais o bem-estar seja um objetivo, ser seja uma condição, ouvir seja uma atitude, mediar seja uma postura e permitir seja uma condição” (Libânio, 2013, p. 12).

Para isso, é importante que a educação pela arte se centre na “expressão livre, na espontaneidade, no jogo, na inspiração e na criação, ou seja, apesar

de a educação ter a arte como base, deverá ser proporcionada à criança de uma forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num ambiente que promova a inspiração, que motive a expressão dos sentimentos e a criatividade” (Rodrigues F. D., 2018, p. 27).

As expressões artísticas não se esvaziam no fazer e no olhar, ajudam a aprender a “Ser e a Refletir”. Nas diferentes expressões artísticas, as dúvidas ajudam quem observa ou constrói, levam a explorar e a recriar novas experiências e nesse sentido, a criação artística é um catalisador, um veículo para criar, adquirir vivências e aprendizagens.

A receção do conhecimento empodera a pessoa a tomar decisões, a avaliar a importância de si mesmo e do seu papel no coletivo social. Esta relação de causa/efeito contém em si, um processo de auto percepção, autoproteção e reconhecimento do seu posicionamento social. Esta manifestação inter-relacional e interdependente torna-se num dispositivo de intervenção social por parte de quem ensina/educa e de quem aprende.

A intervenção social é um poder individual e coletivo que assenta em valores morais, na responsabilidade de melhorar a condição do outro, sem preconceitos e juízos de valor com o objetivo de transformar um determinado contexto de partida e “deve-se pautar pelo domínio de conhecimentos teóricos, de métodos e de técnicas, inerentes a cada área profissional. Ela é, essencialmente, concretizada por pessoas competentes, mas que, como pessoas integrais que são, apresentam também os seus medos, limitações e áreas (físicas, intelectuais, psicológicas) de refúgio” (Cardoso & Silva, 2002, p. 3).

Esta conexão entre fatores construtivos consciencializa cada um a identificar as suas necessidades e a ganhar capacidade para as transformar. Educar através da arte ou transmitir conhecimento recorrendo aos diferentes tipos de expressões artísticas, é sem dúvida, uma ótima ferramenta para a formação holística das nossas crianças e jovens, pelas implicações motivacionais que dela advêm e para a aquisição de novos saberes, das mais diversas áreas (Santos, 2008). O teatro, dança, cinema, fotografia, vídeo, instalação, escultura, pintura, literatura, banda desenhada ou as artes performativas têm todas como propósito proporcionar experiências lúdicas, estéticas e artísticas, transmitir conhecimento e podem ser usadas como metodologias para ensinar, sempre que integradas e valorizadas nas diversas disciplinas curriculares.

A flexibilidade curricular pode afirmar-se como uma boa proposta para modificar as práticas pedagógicas. Os Educadores (em sentido lato) têm assim oportunidade para extrapolar a rigidez clássica pela qual se pautam os métodos de ensino. As expressões artísticas têm um papel cada vez mais valioso como ativadores cognitivos, aumentam o desenvolvimento intelectual, a reflexão criativa, estruturaram o pensamento abstrato e ajudam a saber correlacionar entre o que se vê e o que se sente.

A interpretação de um sentimento obriga-nos a compreender as emoções que lhe estão subjacentes, também nas expressões artísticas e nas artes em geral, este exercício acontece quando o espectador não entende a forma, a textura, o desenho, a expressão corporal ou o texto representado. Este confronto e dificuldade de entendimento, entre o que a obra representa ou pretende representar, está intimamente ligada à falta de articulação e na forma escolar é conceptualizado o currículo escolar.

Partindo dessa ideia, os factos dão relevo a um entendimento mais polido e mais aprofundado que leva à reflexão crítica, à discussão, ao debate e à apreciação conjunta da necessidade de serem articuladas todas as áreas disciplinares. Ao proporcionarmos atividades artísticas e culturais aos alunos no contexto educativo, estamos a contribuir e a provocar alterações significativas no seu processo de crescimento, para Lowenfeld (1997) “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (Lowenfeld, 1977, p.17).

A dimensão transformativa da arte no contexto educativo

Nos últimos anos a educação formal tem vindo a sofrer grandes alterações em todos os níveis de ensino, do ensino básico, passando pelo ensino secundário até ao ensino superior, muitas reformas têm vindo a ser feitas, adaptação curricular, alteração das unidades curriculares inseridas nos cursos, conteúdos lecionados nas mesmas, a forma de lecionar os conteúdos e a própria gestão e condução dos alunos para cursos subsequentes.

Estas mudanças têm vindo a ser uma constante preocupação para os que ensinam e para os que aprendem, recorrendo-se a estratégias que garantem a importância da “ocupação plena dos tempos escolares e o acompa-

nhamento dos alunos em caso de falta de atividades letivas fundamentais na detecção precoce de percursos de insucesso escolar, sendo simultaneamente implementadas medidas de intervenção adequadas, bem como planos de recuperação ou os percursos curriculares alternativos” (M.E, 2007).

Neste sentido, o papel do educador/professor é pensar em temáticas, técnicas, materiais e matérias para usar durante as aulas tornando-as mais criativas e motor para melhorar processo de aprendizagem dos alunos. A utilização de expressões artísticas não tem subjacente a pretensão de ensinar o que é a arte, mas sim utilizá-la como estratégica pedagógica. O filósofo Leonardo Coimbra, Ministro da Instrução Pública da primeira república sempre se preocupou em afirmar que “a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações da harmonia estética” (Santos, 2008, p. 20).

Atualmente o Ministério da Educação com a publicação Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho tenta estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, agindo assim em consonância com as novas formas de organização social e familiar, na tentativa de perceber os contextos e a forma de ser e de estar das novas gerações que se encontram no contexto educativo.

Muitas vezes, a escola é desvalorizada pelas famílias que vivem imbuídas num espírito de luta para manter as suas carreiras profissionais. Esta desvalorização por parte dos encarregados de educação acontece muitas vezes pelo sentimento de injustiça que têm, nomeadamente por serem portadores de habilitações superiores e continuarem a viverem em situações laborais precárias.

Os alunos encontram-se assim no meio de um turbilhão, bem visível nestas primeiras duas décadas do século XXI, a desmotivação e a despreocupação que os alunos têm pelas aprendizagens escolares são preocupantes, especialmente quando olhamos para os números do abandono escolar, especificamente o número de alunos com os 18 anos que abandonam a escola sem concluir a escolaridade obrigatória.

O abandono escolar é, assim, encarado como um tipo de perda do sistema que, quando atinge determinada dimensão, é considerada indesejável a todos os níveis, pessoal e social. De acordo com Castro (2010), o que determina muitas vezes o abandono escolar está relacionado com a qualidade de cada

um desses subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e a intensidade das interações que não se revelaram adequadas, atendendo aos diversos níveis de influência (aluno, família, escola e meio envolvente), são tipificados diversos motivos que poderão contribuir para o abandono escolar, tais como:

“Baixa autoestima, abuso de substâncias, problemas de comportamento; desmotivação escolar; falta de ambições escolares; absentismo escolar; atracção pelo mundo do trabalho, indisciplina, dificuldades de saúde, baixa performance na língua materna e na matemática, maternidade/paternidade precoces, prática de pequenos delitos. Relativamente ao meio familiar, estatuto socioeconómico e cultural baixos, falta de apoio familiar, a desvalorização dos estudos \ Nível de instrução reduzido, monoparentalidade, Irresponsabilidade e desinteresse dos pais pela escola, Identidade étnica e cultural minoritária e o baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas ” (Castro C. F., 2010, pp. 6-8).

Um dos maiores desafios deste século é saber de que forma se podem combater os fatores supramencionados e quais os principais motivos que geram este desinteresse pela escola demonstrado pelos alunos.

Perante este panorama, emergem as seguintes questões: Será a escola de hoje um local pouco atrativo e sem capacidade para incentivar os alunos a gostarem do ambiente que vivem no contexto educativo? Os educadores/professores têm dificuldade em transmitir os conteúdos de forma a torná-los apelativos? Os conteúdos lecionados na escola vão de encontro às expectativas que os alunos têm, de acordo com o que desejam Ser a nível profissional no futuro? As novas tecnologias e a facilidade de acesso à informação fazem com que os alunos desvalorizem a escola pela forma célere que podem encontrar qualquer dispositivo móvel com acesso à internet?

Esta panóplia de questões são sintoma de que a escola tem de se apressar a modificar o seu *modus operandi* e adaptar-se aos novos modos e ritmos de vida dos alunos de hoje. Apenas com as respostas a estas questões, poderemos saber que mudanças se devem operacionalizar para que os ajudar os alunos a melhorar o seu rendimento académico.

O mundo está em constante transformação, as pessoas mudam, por sua vez mudam também os hábitos, a concretização e a motivação para determinadas tarefas. Porém, nem sempre se mudam questões centrais no proces-

so educativo, continuando a assistir-se uma repetição de modelos de ensino conservadores e tradicionais, tal como se pode verificar nas imagens abaixo apresentadas, onde se pode verificar que o posicionamento dos alunos e dos educadores/professores na sala de aula se mantêm inalterável há pelo menos cem anos.



Figura 1 - Imagem de sala de aula no ano de 1907



Figura 2 - Imagem de sala de aula no ano de 2017

É urgente que os órgãos de gestão das escolas, professores, encarregados de educação e todos os agentes envolvidos no contexto educativo reconheçam a verdadeira necessidade de renovar e inovar a maneira como se vive e desfruta o tempo e o espaço na escola. Uma atitude proativa por parte de todos estes intervenientes é com certeza um dos principais contributos na transformação do ensino, assim como um olhar mais atento e uma atitude menos conservadora poderá minimizar a falta de motivação e de empenho dos alunos para a aprendizagem. Uma das estratégias que lentamente tem vindo a dar frutos é a criação de “situações que possibilitam uma aula mais animada e descontraída, principalmente em conteúdos complexos e extensos, que preveem a escolha de recursos de ensino mais adequados para motivar a participação discente nas atividades de aprendizagem” (Rodrigues M. M., 2015)

Na lei de bases do sistema educativo/ Lei nº 49/2005¹ de 30 de Agosto no artigo 7º alínea a) são objetivos do ensino básico, assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, *capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética*, promovendo a reali

1 <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

zação individual em harmonia com os valores da solidariedade social. Relativamente ao objetivos para o ensino secundário, apresentados no artigo 9º alínea a) volta-se a referir a importância de assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais *de uma cultura humanística, artística*, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa.

Apesar da inserção das áreas artísticas na lei e da autonomia de que gozam os decisores/responsáveis pelos contextos escolares – direções e membros dos conselhos pedagógicos, que lhe foi conferida pelo do Decreto-Lei n.º 75/2008², que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, nem sempre há da sua parte vontade ou disponibilidade para optar por currículos flexíveis e alternativos que possam ser mais apelativos numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos. A autonomia da gestão escolar dá possibilidade a cada “escola decidir e oferecer formação mais aprofundada em música, se tem recursos para o fazer. Ou apostar no ensino de técnicas artesanais em vias de desaparecimento na região, ou desenvolver ofertas de aprendizagem facultativas para aprofundar alguns campos científicos “ (Roldão & Almeida, 2018, p. 37)

Numa análise documental, realizada nos suprarreferidos decretos de lei e em planos nacionais para a educação, podemos constatar que as mudanças e alterações mais enunciadas como promotoras de motivação para melhorar as aprendizagens e a relação do aluno/escola são as atividades artísticas. Constituindo-se a educação artística “como uma área do saber que permite desenvolver a criatividade, a comunicação e a construção de novas ideias, potenciadoras da exploração e da transformação do mundo, ela torna-se uma das formas mais significativas de promoção da cultura, constituindo-os impulsionadores do desenvolvimento cultural.” (Oliveira, 2018, p. 264)

A intervenção educativa, por via da música, dança, teatro ou artes visuais, é uma forma de usar estas linguagens artísticas como ferramentas de intervenção social, cabe por isso, a quem intervém com os alunos “o papel de tentar contrabalançar esta relação de poder, numa perspetiva de construção conjunta da sociedade, onde as barreiras da sua intervenção se abrem na

2

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>

constituição de um espaço que lhes permita a interrogação, o diálogo, mas também, a participação conjunta e equilibrada entre estes e os profissionais ou voluntários que com eles trabalham.” (Baptista, 2012, p. 13)

A intervenção é mais intensa e terá maior impacto se os próprios educadores/professores se empenharem a desenvolver metodologias criativas e recorrerem a atividades relacionadas com as expressões artísticas em contexto de sala de aula. Estes procedimentos de trabalho melhoram a capacidade criativa, a autonomia, o sentido de responsabilidade para a cidadania e participação dos alunos.

Ações e intervenção em contexto educativo

Há um conjunto de ações que têm vindo a ser experimentadas em vários projetos de intervenção em contexto educativo, em especial pelas equipas multidisciplinares de combate ao insucesso escolar, que o objetivo é agir de forma concertada, fazendo do trabalho colaborativo a chave do sucesso da sua intervenção.

Muitas das atividades planeadas são operacionalizadas da seguinte forma: sessões de intervenção direta que se operacionalizam em apoios individuais e sessões de intervenção indireta: atendimentos em grupos, atividades de promoção e prevenção em contexto de turma e ações de sensibilização com o objetivo de capacitar alunos, pais e professores.

Na maioria dos casos, nas sessões de intervenção direta ou indireta, os responsáveis que monitorizam e coordenam estas ações fazem-no recorrendo a atividades artísticas de modo a que os alunos possam “participar no processo criativo que envolve fazeres e saberes ainda desconhecidos e lhes possibilita a compreensão de pertencimento em lugares em que apenas o imaginário poderia alcançar” (Gatti, 2017, p. 74)



Figura 3 - intervenção direta (*Ação individual*)



Figura 4 - atividades de promoção e prevenção em contexto de turma



Figura 5 - Expressões artísticas- fotografia



Figura 6 - intervenção direta (*Ação individual*)

Projetar a intervenção artística como estratégia educativa contribui para uma eficaz articulação entre as diversas áreas disciplinares, tanto pelo seu aspeto prático e metodológico, como na valorização e compreensão das potencialidades interventivas das artes na educação. É também nesta perspetiva que os projetos desenvolvidos nesta área servem para “ aferir se há contribuição para a amenização da violência simbólica e contributos para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais válidas para a construção de percursos de vida inclusivos e bem-sucedidos” (Santos & Pappámikail, 2017, p. 69).

Quando se coloca a oportunidade a um aluno -ou alunos- de trabalharem sobre uma plataforma limpa (papel; madeira, tela), estamos a coadjuvar que procurem dentro de si o espírito criativo, é como se arriscassem a capacidade do agir e resistir não apenas em relação a si próprios, mas um atuar também

na construção (...), e na percepção estética (Diógenes, 2015). Estes momentos de catarse criativa têm grande relevância e geram oportunidades para os alunos individualmente - ou em conjunto- estabelecerem interseções afetivas e para o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que as vivências se constroem por via da partilha e do respeito pelo outro.

Considerações finais

Procurou-se neste artigo discutir as possibilidades que existem para aumentar as competências específicas possíveis através das artes como ferramentas de intervenção socio educativas e a importância que podem ter na formação dos alunos, nomeadamente as que os impellem, a ser mais participativos e interativos na comunidade onde estão inseridos.

A seleção das imagens apresentadas durante este trabalho são fruto de ações desenvolvidas em escolas onde se privilegia o apoio socio terapêutico e psicossocial com recurso a intervenções artísticas. Para garantir o anonimato, o nome das escolas não foi colocado nas legendas das imagens supra apresentadas.

Como se pode constatar, todas as leis para a educação referem a importância de se implementarem nas escolas novas metodologias de trabalho, particularmente planos de ação que privilegiam a execução de atividades artísticas, assentes em modelos intervenção colaborativos e de cariz interdisciplinar.

Investir em metodologias inovadoras e criativas pressupõe objetivamente melhorar as aprendizagens dos alunos, implementá-las e transformar a realidade do contexto educativo e as diferentes dimensões que contribuem para a aprendizagem: motivação, participação, envolvimento, partilha, entre outras. A transformação dar-se-á por via da adaptação contínua de práticas pedagógicas, sem nunca esquecer a importância de realizar um bom diagnóstico das necessidades de cada aluno e do contexto social onde a escola está inserida. A intenção de recorrer às diferentes expressões artísticas é optar por evoluir e usar modelos de intervenção social e educativa: proactivos, dinâmicos, permeáveis, criativos que enriqueçam as aulas e melhorem o desempenho académico dos alunos.

Bibliografia

- Baptista, G. L. (2012). *Intervenção Social Com Jovens – Conceitos e Práticas*. Tese de Mestrado, ISCTE, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Lisboa. Obtido em 23 de 6 de 2019, de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6156>
- Cardoso, A., & Silva, A. P. (2002). *Intervenção Social de A a z*. Lisboa: CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social.
- Castro, C. F. (2010). *Abandono Escolar – Factores e Estratégias e Combate*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Educação e Psicologia, Vila Real. Obtido em 23 de 07 de 2019, de <https://www.dontwasteyourfuture.eu/download/abandono-escolar-factores-e-estrategias-e-combate/?lang=pt-pt>
- Castro, E. M. (2014.). O paganismo em Fernando Pessoa e sua projeção no mundo contemporâneo: ensaio bibliográfico e hermenêutico. *Sobre o Conhecimento que a Arte É.*, pp. 219-22. Obtido em 3 de 3 de 2018, de http://dx.doi.org/10.14195/2182-8830_3-1_14
- Diógenes, G. (2015). Artes e intervenções urbanas entre esferas materiais e digitais: tensões legal-ilegal. (I. U. Lisboa, Ed.) *Análise Social*, 1(217), pp. 682-707. Obtido em 12 de 7 de 2019, de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_217_a01.pdf
- Gatti, D. (2017). 100 anos da obra Sagração da Primavera -Um projeto artístico colaborativo entre instituições governamentais, artistas e jovens de escolas públicas municipais da cidade de Campinas – Brasil. Em H. Cruz, I. Bezelga, & P. S. Rodrigues, *Práticas Artísticas Comunitárias* (p. 309). Porto: PELE – Espaço de Contacto Social e Cultural.
- Libânio, A. M. (2013). *Educação pela Arte. Uma experiência para dar sentido aos sentidos*. Projeto de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de ciências sociais e humanas, Lisboa. Obtido em 5 de 3 de 2019, de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10826/1/Capa%20interior%20%28cd%29.pdf>
- M.E. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Obtido em 3 de 5 de 2019, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)
- Oliveira, M. (02 de 11 de 2018). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade. (ESEV_IPViseu, Ed.) *Livro_*

de_atas_CIEA2017, pp. 271-281. Obtido em 21 de 07 de 2019, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2744/1/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2-271-281.pdf

- Rodrigues, F. D. (2018). *As artes e o sucesso escolar como forma de mobilização social em crianças e jovens em risco de exclusão social*. Tese de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, CRL, Porto. Obtido em 12 de 06 de 2019, de <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23225/1/FI%C3%A1via%20Daniela%20Moreira%20Rodrigues.pdf>
- Rodrigues, M. M. (28 de 12 de 2015). A ARTE DA MOTIVAÇÃO AO SABER: processo de aprendizagem do adulto. *Portal da Educação : Pedagogia*, pp. 1-9. Obtido em 03 de 07 de 2019, de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-arte-da-motivacao-ao-saber-processo-de-aprendizagem-do-adulto/67777>
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular - Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Santos, L. A., & Pappámikail, L. (2017). Arte e inclusão social: uma análise sobre a importância de projetos artístico-culturais numa escola brasileira de ensino profissional e tecnológico. *Revista da UIIPS -Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém.*, 5(3), pp. 66-80. Obtido em 23 de 6 de 2019, de <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14526/10911>
- Silva, L. L. (08 de 09 de 2008). EDUCAÇÃO PELA ARTE. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad_Quaderns Digitals*(54), pp. 1-12. Obtido em 23 de 05 de 2019, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10728
- Villaça, I. d. (Jul/Ago de 2014). Arte-educação: a arte como metodologia educativa. *Cairu em Revista*(Ano 03-4), pp. 74-85-ISSN 22377719.

Competências para a autonomia de vida em jovens em acolhimento residencial: estratégias na intervenção profissional

Tânia Silva¹, Rui Santos^{a, b} e Cristóvão Margarido^{a, b}

^aESECS – Politécnico de Leiria

^bCICS.NOVA – Politécnico de Leiria

Resumo

O acolhimento residencial é uma medida de proteção de crianças em perigo visando protegê-las dos contextos de perigo de onde provêm, proporcionando-lhes condições que permitam o seu bem-estar e desenvolvimento adequado, e a preparação para a autonomia de vida.

A sujeição a circunstâncias de perigo e respetivos impactos concorrem para que estas crianças e jovens estejam em situação de grande vulnerabilidade. Os complexos desafios a que estão sujeitas levam as instituições acolhedoras a enfrentar necessidades de melhoria das suas próprias dinâmicas. O Projeto 'Ar-te', financiado através do *Programa Crianças e Jovens em Risco* da Fundação Calouste Gulbenkian, foi desenvolvido entre 2012 e 2015 na Casa do Canto, sob direção da Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família – CrescerSer.

Um dos eixos deste projeto foi o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, que contempla a intervenção de relevo nas estratégias de regulação emocional. Através de entrevistas etnobiográficas a duas jovens que integraram o projeto, procurou-se compreender as suas perceções sobre o impacto do PDCV nos seus quotidianos em autonomia de vida. Os resultados revelam momentos significativos durante o acolhimento residencial que parecem ter tido impacto significativo na regulação das emoções e gestão da autonomia de vida.

Palavras-chave: crianças e jovens; acolhimento residencial; emoções; competências; autonomia

Introdução

O acolhimento residencial é uma medida de promoção de direitos e proteção em regime de colocação, prevista na lei de proteção de crianças e jovens em perigo (lei 147/99, de 1 de setembro). Esta medida é aplicada em situações em que crianças e jovens se encontram em perigo no seu meio natural de vida, estando os cuidadores ou responsáveis legais reconhecidamente incapazes de afastar o perigo em que as mesmas se encontram. A aplicabilidade do acolhimento residencial visa, assim, proteger as crianças e jovens dos contextos de perigo no seu ambiente de origem, proporcionando-lhes condições que permitam o seu bem-estar e desenvolvimento adequado, e a preparação para a autonomia de vida, principalmente nos casos em que o retorno à família de origem não tem possibilidades de se concretizar.

As crianças e jovens em acolhimento residencial encontram-se em situação de desvantagem face às que se desenvolvem em contextos familiares comuns. Às vulnerabilidades da própria infância e adolescência, somam-se as que decorrem da exposição a circunstâncias de perigo e respetivos impactos. Por isto, os complexos desafios a que estão sujeitas nos seus percursos de vida levam as instituições acolhedoras a enfrentar necessidades de melhoria das suas próprias dinâmicas. O Projeto 'Ar-te, financiado através do *Programa Crianças e Jovens em Risco* da Fundação Calouste Gulbenkian, foi desenvolvido entre 2012 e 2015 na Casa do Canto, sob direção da Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família – CrescerSer. Um dos eixos deste projeto foi o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, que contempla a intervenção de relevo nas estratégias de regulação emocional.

Através de entrevistas etnobiográficas a duas jovens que integraram o projeto, procurou-se compreender as suas perceções sobre o impacto do PDCV na regulação emocional e nos seus quotidianos em autonomia de vida. Os resultados revelam experiências significativas durante o acolhimento residencial que parecem ter tido resultados significativos na regulação das emoções e gestão da autonomia de vida.

Vulnerabilidades, emoções e intervenção na Casa do Canto

As principais situações de perigo diagnosticadas em 2018 pelas CPCJ¹ dizem respeito a situações de negligência, a comportamentos de risco por parte das crianças ou jovens, a situações que comprometem o direito à educação, e a exposição a violência doméstica; no que diz respeito a medidas específicas de acolhimento (nas modalidades residencial e familiar), os fundamentos para a sua aplicação são a negligência, os comportamentos de perigo por parte das crianças e jovens, o abandono e os maus tratos físicos (CNPDP CJ, 2019: 38-44).

A partir da informação veiculada no último Relatório CASA (Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens), do total das crianças e jovens em acolhimento no ano de 2017, mais de metade (61%) detêm determinadas características particulares como os consumos esporádicos de estupefacientes, debilidade ou problemas de saúde mental clinicamente diagnosticados, destacando-se, em 28% das crianças, um padrão de comportamentos disruptivos a partir de diversos graus de intensidade de problemas comportamentais (ISS, I.P., 2018: 49-50).

Visando assegurar a proteção da criança ou jovem face a uma situação de perigo derivada do seu contexto de origem, o acolhimento residencial é uma medida de proteção que não deixa, por isso, de ter evidentes implicações físicas e psicológicas negativas para os seus destinatários, desde logo pela rutura de laços afetivos que provoca pela separação do contexto familiar de origem. Trata-se de situações de elevado grau de complexidade, em que estão presentes vulnerabilidades acrescidas nas crianças e jovens, provocadas quer pelas experiências de sujeição a circunstâncias de múltiplos riscos até ao momento do acolhimento, quer pela entrada no próprio sistema de acolhimento, que tem, por si só, um significado associado a uma representação social de estigma.

Enquanto respostas a estímulos ambientais, as emoções têm sido alvo de curiosidade crescente por parte da investigação científica sob diferentes perspetivas, particularmente desde os anos 90, englobando conjuntos de respostas coordenadas que emergem durante a interação entre o organismo e o ambiente.

1 CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

As emoções exercem um papel fundamental na sociedade civilizada, sendo uma ferramenta importante para o funcionamento adaptativo (Gross, Richard e John, 2006: 13). Isto significa que as emoções não permanecem respostas involuntárias que os indivíduos sentem e canalizam instintivamente segundo as ocorrências circunstanciais. As estratégias de regulação das emoções podem influenciar as respostas a um determinado estímulo ou acontecimento. O Modelo Processual de Regulação Emocional desenvolvido por Gross (2001) estabelece a existência de estratégias de regulação emocional de acordo com o momento em que é despoletada a resposta emocional a uma determinada situação. Assim, as estratégias de regulação das emoções podem ser focadas nos antecedentes (influenciando antecipadamente as condições de resposta) ou focadas na resposta (influenciando o curso da tendência de uma resposta iniciada). As estratégias focadas nos antecedentes são: a seleção da situação; a modificação da situação; a modificação do foco de atenção; e a modificação cognitiva. Como estratégia focada na resposta, dá-se a modulação da resposta – através, por exemplo, da supressão emocional, que consiste na inibição de expressões comportamentais relacionadas com as emoções (Gross e Thompson, 2007).

O desenvolvimento das emoções é um processo que decorre durante todo o ciclo de vida dos indivíduos, mas as experiências relacionais e de vinculação durante a infância têm um impacto muito significativo (Bowlby, 1969, 1973, 1980) permitindo que as crianças desenvolvam competências de regulação emocional a partir da reflexão sobre as suas emoções e sobre as emoções de terceiros. Com a abertura do núcleo familiar restrito a outros espaços e relações sociais, surgem cada vez mais oportunidades de desenvolvimento e melhoria da gestão de emoções, nomeadamente com pares e outros agentes da comunidade educativa externa que acompanham as fases de crescimento e desenvolvimento da criança ou jovem.

Se parece consensual que as estratégias de regulação das emoções estão intrinsecamente ligadas à qualidade da vinculação (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Shaver e Mikulincer, 2002), ao desempenho escolar, com evidências no funcionamento da memória, do raciocínio ou da linguagem (Christianson, 1992; Schacter, 1995) e na qualidade da saúde mental (Gross, 2007), as crianças e jovens em acolhimento residencial encontram-se, na sua generalidade, numa situação de clara desvantagem comparativamente às que se desenvolvem em

contextos ambientais seguros, reunindo necessidades e características específicas cujo atendimento se constitui como um desafio face às exigências de “[...] cuidados individualizados, abordagens multidisciplinares e, frequentemente, a mobilização de recursos e estratégias adicionais” (ISS, I.P., 2018: 49).

Na casa de acolhimento residencial Casa do Canto, um equipamento destinado a acolher jovens a partir dos 12 anos de idade, sob direção da Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família – CrescerSer, é evidenciada uma tendência para a presença de determinadas características das jovens na fase de acolhimento inicial. Os diagnósticos técnicos revelam que a população destinatária da intervenção detém carências afetivas, instabilidade e inibição emocionais, sentimentos de revolta, baixa autoestima e autoconfiança, agressividade, submissão, sentimentos de culpa, de perda e de abandono e comportamentos de oposição, de desconfiança e de intolerância à frustração.

Para fazer face às necessidades identificadas, foi implementado o Projeto Ar-te, financiado no âmbito do Programa “Crianças e Jovens em Risco” pela Fundação Calouste Gulbenkian, no período compreendido entre 2012 e 2015, apresentando dois eixos centrais de intervenção: o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida (PDCV); e a Estrutura de Apoio e Acompanhamento no pós-acolhimento (ESAAC).

O PDCV, fundamentado nas necessidades diagnosticadas na população alvo nos processos de acolhimento, visa melhorar e desenvolver as competências emocionais das jovens residentes, em duas dimensões: na aceitação e incorporação do acolhimento como experiência integrante das suas histórias de vida; e no desenvolvimento e consolidação de aptidões de relacionamento interpessoal junto de pares, profissionais e comunidade externa à instituição de acolhimento, onde estão incluídas as pessoas significativas dos contextos de origem das jovens. As atividades programadas neste âmbito têm como objetivos o reconhecimento e a expressão de sentimentos, a promoção do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança, a estruturação identitária e a aprendizagem e desenvolvimento de técnicas de gestão de stress e autocontrolo. Para estes efeitos, são desenvolvidos o programa Gerar Percursos Sociais e o Grupo Artístico como estratégias de eleição. O programa contempla a intervenção na promoção de competências em atividades importantes da vida diária, incluindo os cuidados pessoais, os comportamentos de risco,

questões relacionadas com a formação escolar e profissional, o conhecimento e utilização de serviços e outros recursos comunitários; a formação cívica; e a gestão de recursos e do domicílio.

Através da ESAAC, que visa apoiar e acompanhar as jovens após a sua saída da residência de acolhimento, as jovens têm uma melhor garantia de disponibilidade de uma retaguarda afetiva próxima, que as poderá apoiar no confronto com as dificuldades que encontram quando deixam de residir na casa de acolhimento.

Procedimentos metodológicos

Para compreender o impacto proporcionado através do PDCV do Projeto Ar-te, foram realizadas entrevistas etnobiográficas centradas nas subjetividades e reflexividades de duas jovens (Francisca e Diana²) que vivenciaram o projeto durante um ano. Estas jovens, maiores de idade, encontravam-se com aplicação de medidas de autonomia de vida, apoiadas pela ESAAC. Os dados recolhidos nas entrevistas como conversas (Burgess, 2001) permitiram conhecer as perceções subjetivas sobre as competências adquiridas, durante o acolhimento residencial, em várias dimensões da vida das jovens: *“É uma opção que tem por base um profundo cepticismo sobre a possibilidade de o esquema de perguntas e respostas da entrevista tradicional, mesmo utilizado com flexibilidade, captar com profundidade experiências subjectivas”* (Flick, 2005: 99).

Estes testemunhos que permitiram compreender as perceções sobre os impactos da intervenção na regulação emocional e outras competências para a vida adquiridas durante o período de acolhimento residencial e após a saída do mesmo, no âmbito do acompanhamento da ESAAC. A análise temática do conteúdo das entrevistas foi realizada com recurso ao software MAXQDA.

Perceções de jovens sobre competências adquiridas em acolhimento residencial

A promoção da regulação emocional exige um clima institucional de confiança entre jovens residentes e profissionais. O reconhecimento e expressão

2 Nomes fictícios

de sentimentos, para Francisca, foi possível através das dinâmicas estabelecidas com os educadores da Casa do Canto, que promoveram a vontade de falar sobre si própria, sobre os seus sentimentos e estados de espírito, precedida por uma análise do contexto da partilha: “[...] *depende das pessoas, do ambiente, do momento (...) Também da minha primeira impressão das pessoas, de pensar Ah, será que eu posso falar...? Talvez possa*” (Francisca). A partir das estratégias de intervenção e vivências na casa de acolhimento, as jovens identificaram uma melhoria das dimensões da comunicação e do relacionamento interpessoal. Francisca, muito introvertida aquando da sua integração no Projeto Ar-te, reconhece que a participação em atividades de teatro teve influência na melhoria da sua capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal: “*Ah, mudou completamente lá dentro. Era a pessoa mais calada do mundo. Eu não sabia falar. [...] [risos]. É mesmo o não saber falar, não me saber explicar, e lá o meu palavreado desenvolveu-se muito*” (Francisca). A demonstração de atitudes de empatia e aceitação por parte dos educadores são requisitos para que as jovens desenvolvam progressivamente a capacidade de comunicação e de autoconfiança: “[...] *mesmo que só disséssemos disparates ou que fôssemos infantis a falar, eles ouviam-nos e tentavam ajudar-nos a desenvolver melhor a nossa ligação [...]... Nunca nos criticavam por não sabermos fazer alguma coisa*” (Francisca).

São enunciadas modificações nas formas de ser e estar ao longo do período de acolhimento. Francisca caracteriza-se como “*Inconsciente, infantil [...]... estúpida, burra... Manienta...*” no momento do acolhimento, tendo aprendido a ser mais humilde e atenta às perspetivas de terceiros: “*passado um tempo é que eu percebi que eu achava que era assim, e que afinal não sabia tudo...*”, referindo a importância de ter aprendido a relativizar determinadas situações, de deixar de se “preocupar com coisas que, se calhar, não têm tanta importância” (Francisca). Por outro lado, essa relativização não significa que deixe de valorizar a sua própria visão: “*Tenho orgulho de mim... em não [...] achar tudo o que as outras pessoas acham... [...] eu acho que tenho opinião própria [risos]*”. A reflexão ajudou a uma gestão mais eficiente de estratégias de comunicação, e Francisca começou a preocupar-se mais com a representação que os outros têm de si, conferindo importância ao feedback que ia tendo face aos seus comportamentos: “*Agora compreendo muito mais as pessoas [...] Primeiro, estava assim para aí uma semana calada, a ouvir o que é que as pessoas diziam, como é que falavam... Depois, comecei a responder às pessoas, depois as pessoas já diziam: Ah, a ... está mais simpática!*” e eu [pensava:] “*Oh, boa!*”, e depois já começava a ter diálogos fluentes, depois, pronto, diziam

Ah, ..., estás a melhorar! Muito bem!’, pronto, ainda bem [risos]” (Francisca).

Tanto Francisca como Diana ilustram formas de acautelar sensatez nas decisões relacionais que tomam: *[...] as pessoas, às vezes, não são aquilo que parecem e têm sempre aquele lado obscuro, que nunca ninguém vai saber”* (Francisca); *“[...] aprendi com algumas experiências que tive, a reconhecer uma coisa que eu não queria para a minha vida, uma pessoa que eu não queria para a minha vida”* (Diana). Francisca identifica transformações na gestão de stress e autocontrolo: *“Agora não sou mal-educada para os professores [risos]... [Dantes era mal-educada] Para toda a gente...! [...] E agora consigo ser mais calma, falar como deve ser, para que as pessoas não me entendam mal, porque... sou muito irónica a falar”* (Francisca).

Nos casos de ambas as jovens, a rede familiar é fraca, limitada a uma ou duas pessoas de referência com quem sentiram necessidade de manter relacionamentos mais próximos. Apesar da existência de condicionantes externos, a continuidade das relações e a aproximação das jovens às suas redes pessoais foi alvo de atenção por parte dos profissionais da Casa do Canto.

A regulação das competências emocionais apresenta reflexos no recurso aos serviços da comunidade e na formação cívica: *“Conhecemos outras instituições, conhecemos outras realidades. [...] Ir ao banco, porque eu não ia ao banco, nem tinha conta bancária... [...] ir ao supermercado [...] Essas pequenas coisas, foi na Casa que aprendi”* (Diana). Francisca relata uma experiência semelhante: *“[...] mexer no multibanco, também não sabia... [...] Tudo o que seja do exterior... assim, instituições públicas... [...] Foram eles que me ajudaram em tudo”* (Francisca).

A Casa do Canto foi permitindo a autonomização progressiva das jovens, a sua abertura e estratégias usadas perante situações desconhecidas: *“Eu não sei onde é que se muda a morada, pode-me ajudar?” [risos] Porque dantes nem sequer ajuda eu pedia...”* (Francisca). Esta necessidade afigura-se como mais urgente no período que antecede a saída da instituição: *“Eu, nas últimas semanas, eu só pedia ‘Por favor, levem-me ao Centro de Saúde para eu saber como é que peço uma consulta, como é que eu faço isto’...”* (Francisca).

Algumas das estratégias utilizadas na implementação das atividades do Projeto Ar-te são diferenciadas pela dinâmica motivadora na aquisição de competências. Quando incentivada a pensar uma atividade em que tenha participado com o objetivo de criar competências para a gestão do domicílio, Francisca identifica prontamente *“[...] a [atividade] ‘donas de casa não desespera-*

das' [risos] [em] que [as jovens] tinham de ir, no mínimo de tempo possível, passar uma camisola a ferro como deve de ser, ou uma camisa, umas calças... depois, tinham de ir a correr para o quarto fazer a cama... com o resguardo, os lençóis, tudo... Depois, ir a correr para a cozinha, para lavar um copo, um prato e os talheres... E depois tinha ordens, primeiro é o copo, depois é que são os talheres e o prato, por causa da gordura... [...]" (Francisca). Esta atividade contemplava sessões informativas prévias e a atribuição de prémios às vencedoras, o que motivava as jovens no cumprimento das tarefas propostas.

Estas competências têm ecos na vida autónoma que se inicia após a saída da instituição: "*Desde essa palestra sobre a roupa que todas as vezes que meto roupa a lavar penduro as minhas camisolas num cabide*"; "*[...] tenho que saber cozinhar para mim! [...] já fiz frango estufado... [...] massa, já fiz arroz, já fiz bifinhos com cogumelos e batatas fritas [...] Feijão com atum, aquelas saladas rápidas... ervilhas, [...] salsichas... peixe cozido, salmão*" (Francisca). Diana refere que se sente confrontada com a dificuldade ou falta de motivação para cozinhar apenas para si própria, socorrendo-se de uma pequena rede de amigos que a tem ajudado a ultrapassar este desafio: "*[...] às vezes, não cozinho tanto, porquê? [...] Porque é só uma pessoa, então torna-se chato. Muitas vezes, é só para ti. Então, comeres sozinha...*" (Diana).

A fase final do acolhimento foi sentida por ambas as jovens como um período de grande ansiedade, existindo, simultaneamente, a vontade de sair da casa e a incerteza do que seria a vida autónoma. A este propósito, Diana refere: "*E eu sentia-me preparada! E toda a gente me dizia, perto de mim, mas eu chegava a dizer: 'Mas será que eu não estou preparada?'*". As jovens entrevistadas aderiram à ESAAC antes de completarem 18 anos, no período que antecedeu a saída da casa de acolhimento, ambas com aplicação de medida de Apoio para a Autonomia de Vida.

O momento de saída da casa é um marco significativo na vida das jovens: "*Então, eu pedi à Dra. ... para fazer um jantar como eu gostasse, com tudo o que eu gostava! Foi lasanha, foi a minha sobremesa preferida, e nesse dia... acreditas que saímos de lá todas a chorar...? [...] E eu disse 'Eu saí daqui, não foi com técnicos nem com monitoras: eu saí daqui com amigos'. E isso é muito importante... que tu saias de lá com um elo de amizade. E isso, para mim, foi muito bom*" (Diana). Em autonomia de vida, as jovens referiram a existência de contactos com a pessoa de referência escolhida entre a equipa da instituição: "*[...] havia aquela coisa de [...] ser profissional e de não estar lá diretamente para mim, mas sempre tive curiosidade de a conhecer melhor. É mesmo*

muito boa pessoa e fez um excelente trabalho comigo e com todas as que passaram nas mãos dela” (Francisca). Também Diana mantém contacto e sente a continuidade na relação com alguns profissionais: “[...] Ela pediu-me o meu contacto e eu dei-lho. E mais tarde ela ligou-me para a gente conversar um bocadinho, pronto, também não há aquele... cortar de ligação” (Diana). As jovens relataram momentos em que o apoio psicossocial prestado pela ESAAC foi relevante para o seu bem-estar após o acolhimento: “[Procuo apoio para] Desabafar. Adoro falar com ela” (Francisca); “[...] telefona para saber se está tudo bem, se eu preciso de alguma coisa... Agora, quando souberam que eu andava grávida... sempre foram muito queridas, deram-me muito apoio” (Diana).

Conclusão

Os jovens que saem de casas de acolhimento enfrentam mais desafios nos seus processos de autonomização de vida do que os que nunca experienciaram o acolhimento residencial. Estes desafios prendem-se com as razões que os levaram à entrada no sistema de promoção e proteção e, em particular, às casas de acolhimento residencial. É reconhecida a importância de investir em programas de apoio e acompanhamento à autonomia de vida (Barth *et al.*, 2009; Georgiades, 2005). A importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais prende-se, também, com a reconfiguração das casas de acolhimento e a sua aproximação a modelos familiares (Leandro *et al.*, 2006), como espaços onde a participação dos jovens é considerada nas atividades da vida diária.

A intervenção processa-se gradualmente, ao longo do tempo de acolhimento, e em várias dimensões da vida dos jovens, até que seja possível uma verdadeira autonomia de vida. Neste sentido, a regulação emocional é a base para a construção de um processo de autonomização. O Projet’Ar-te integra esta componente como uma dimensão vital, uma vez que a autoestima, a confiança, o relacionamento interpessoal e a gestão do stress e autocontrolo, são destacadas, nas vozes das entrevistadas, como aquisições significantes durante a permanência na instituição e no pós-acolhimento.

As subjetividades e reflexividades das jovens permitiram compreender que as jovens sentem necessidade de libertação do sistema de acolhimento e, ao mesmo tempo, experienciam desamparo e solidão. A implementação do

Projet'Ar-te parece colmatar algumas necessidades de competências de vida e transição para a vida autónoma e garantir-lhes um suporte na transição para a autonomia de vida, aumentando as probabilidades de oportunidades de uma saída securizante da casa. Neste sentido, será relevante garantir a continuidade do trabalho de acompanhamento e proximidade prestado por estruturas como a ESAAC, que se configura como uma resposta de apoio psicossocial para amenizar os riscos associados aos períodos críticos de transição entre o acolhimento residencial e a autonomia de vida.

Bibliografia

- Barth, R., Greeson, J., Zlotnik, S. e Chintapalli, L. (2009). “Evidence-based practice for youth in supervised out-of-home care: a framework for development, definition, and evaluation”, *The Journal of Evidence Based Practice in Social Work*, 6:2, pp: 147 –175. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15433710802683796>. Acedido em 11-07-2016.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. 2: Separation, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol. 3: Loss, sadness and depression, New York: Basic Books.
- Burgess, R. (2001 [1984]). *A Pesquisa de Terreno, Uma Introdução*, Oeiras: Celta Editora, pp. 111-133.
- Christianson, S.-Å. (Ed.). (1992). *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CNPDP CJ (2019). Avaliação da atividade das CPCJ - relatório anual 2018. Disponível em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj/relatorios-de-avaliacao-da-atividade-estatistica/relatorio-20181.aspx>
- Flick, U. (2005), *Métodos qualitativos na investigação científica*, Lisboa: Monitor.
- Georgiades, S. (2005). “A multi-outcome evaluation of an independent living program”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23, pp. 417 – 439.
- Gross, J. (2001). “Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything”. *Current directions in psychological science*, (10)6, 214-219.
- Gross, J., Richards, J., e John, O. (2006). “Emotion Regulation in Everyday life”. In Simpson, D. e Highes, J. (Ed.). *Emotion Regulation in Families: Pathways to*

dysfunction and health. Washington DC: American Psychology Association.

- Gross, J. e Thompson, R. (2007). “Emotion regulation: Conceptual foundations”. In Gross, J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- ISS, I.P. (2018), Relatório CASA 2017 – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/16000247/Relatorio_CASA_2017/537a3a78-6992-4f9d-b7a7-5b71eb6c41d9.
- Leandro, A., Alvarez, D., Cordeiro, M. e Carvalho, R. (2005). *Manual de Boas Práticas - Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*, Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/14707/acolhimento_residencial_crianças_jovens/40a9198f-3ce5-44b3-b98a-b1ccdd8bflc8. Acedido em 11-07- 2016.
- Schacter, D. (1995). Memory distortion: History and current status. In Schacter, D. L., Coyle, J. T., Fishbach, G. D., Mesulam, M. -M., e Sullivan, L. E. (Eds.) *Memory distortion: How minds, brains, and societies reconstruct the past* (pp. 1-43). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shaver, P., e Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 133-161.

A dança criativa como lugar de reflexão sobre si, de encontro com o outro, e de construção

Clara Leão

ESECS – Politécnico de Leiria

Resumo

Levada a cabo num contexto prisional, uma experiência de criação coreográfica através da Dança Criativa envolveu um grupo de jovens reclusos e um igual número de bailarinas, alunas de uma escola de dança. O trabalho foi orientado para que cada participante recluso pesquisasse o que nesse tempo e modo fosse a sua visão de si próprio, do mundo, e da sua relação com o outro. Às participantes bailarinas a orientação foi no sentido de explorar formas e razões de conflito com escassa, ou nenhuma, possibilidade de resolução. Entender o outro, explorando os diferentes caminhos da empatia, foi o passo seguinte que permitiu chegar a um “aqui e agora” real, de corpos com atitudes reais, de pensamento organizado em torno do “eu sou, tu és”, e de emoções que partem de si e voltam com o outro.

Dança criativa; inclusão pela arte; expressão artística; população prisional

As Circunstâncias

O projecto Pavilhão Mozart, criado pela Sociedade Artística e Musical dos Pousos (SAMP) com a parceria da Escola de Dança Clara Leão (EDCL) e do Estabelecimento Prisional de Leiria – Prisão Escola (EPL-PE), e financiado pelo programa PARTIS/Gulbenkian, pelo Portugal Inovação Social e pela Caixa Agrícola, dividiu-se em duas partes. Na primeira, os jovens reclusos trabalharam numa versão da ópera *Così Fan Tutte*, apresentando o trabalho daí resultante em três sessões públicas, dentro do estabelecimento prisional. Na segunda parte, destinada a um ano de residências artísticas, foram produzidos trabalhos nas áreas da dança, do teatro e da música, tendo cada residência a duração de três meses, com sessões bissemanais, e também apresentação pública do seu resultado nas instalações do EPL-PE. Em Novembro

de 2019, os três espectáculos serão apresentados, numa sessão conjunta, no Teatro José Lúcio da Silva, em Leiria.

Em Outubro de 2018, dei início à Residência Artística de Dança Criativa, iniciando-se as sessões com cerca de dezassete reclusos. Sendo uma prisão escola, todos os reclusos podiam participar desde que os seus horários escolares, diferentes para os vários cursos, fossem compatíveis com os das sessões, e enquanto mantivessem um bom comportamento no decurso da vida quotidiana dentro do EPL-PE. Do grupo inicial acabaram por ficar apenas oito, tendo os restantes desistido por razões que se prenderam com começo de curso profissional, início de liberdade condicional, e saída prolongada para julgamentos noutras comarcas. Dois elementos acabaram por abandonar a residência artística por falta de interesse e vontade de comprometimento com o grupo.

Estando também envolvidas oito bailarinas da EDCL, os dezasseis elementos, entre os 16 e os 25 anos, apresentaram-se ao público (constituído pela população prisional onde se incluem funcionários, guardas e reclusos, e por público externo) em Janeiro de 2019, no espaço abandonado da antiga ta-noaria/escola, numa peça intitulada De Dentro Para Fora, com a duração aproximada de 45 minutos.

Por dificuldades ligadas às possibilidades permitidas pelos diferentes horários escolares dos reclusos, e às normas de funcionamento interno do EPL-PE, o número de sessões de trabalho previsto teve que ser repartido por dois grupos de diferentes elementos (alguns elementos participavam dos dois grupos), cada um com uma sessão por semana, ficando assim o tempo real de trabalho reduzido para metade do inicialmente programado. Este contra-tempo obrigou a acelerar todo o processo no que cheguei a supor poder ser um atropelo ao seu desenrolar, necessariamente lento, visto tratarem-se de pessoas sem qualquer experiência neste campo, a quem se pediria um súbito e conscientemente orientado debruçar-se sobre si próprio e, em simultâneo, uma rápida aprendizagem da capacidade de verter emoções e ideias em movimento. A seriedade de trabalho individual que desde o começo foi exigida como forma de atalhar à questão da exiguidade de tempo e à dificuldade da novíssima linguagem da dança, acabou por se revelar uma forma de mais rapidamente serem ultrapassadas apreensões, vergonhas, e as banais formas de as disfarçar com silêncios, graças, ou brincadeiras, mergulhando os reclusos

num processo de procura que se revelou verdadeiro, profícuo e emocionante.

Dada a extrema dificuldade em conseguir ensaios conjuntos de reclusos e bailarinas, tanto pelo facto de todos terem horários escolares a cumprir, como pelas já mencionadas limitações de funcionamento do EPL-PE, e também porque se tornou claro que o tempo de trabalho seria realmente escasso, a opção foi deixar que o processo de pesquisa com os reclusos, embora orientado para determinados conceitos, os fosse naturalmente conduzindo na direcção que definiria depois a construção coreográfica. Deste modo, pertenceria aos reclusos a escolha do caminho da narrativa, na qual seriam incluídas mais tarde as bailarinas como seu contraponto e complemento, contando com a sua maior capacidade e experiência na dança para uma rápida compreensão do trabalho a desenvolver, de modo a que este pudesse entrar em diálogo com o dos reclusos.

O Processo – rapazes

Nas primeiras sessões procedi à explicação do conceito e formas de fazer da Dança Criativa, já que o seu entendimento é mais importante do que a produção de passos mais ou menos sugeridos ou copiados, e só a sua compreensão pode possibilitar uma real aprendizagem e exploração dos elementos da Dança Criativa que permitam a criação de movimento próprio que, por sua vez, sirva para alargar o alcance e a capacidade expressiva de cada um (Gilbert, 1992). A Dança Criativa foi explicada como uma possibilidade de expressão artística ao alcance de todos, já que o necessário desenvolvimento de capacidades parte, sempre, da realidade física, emocional e mental de cada um, e progride respeitando todas as velocidades e níveis de aprendizagem alcançados. Assegurei aos rapazes que a criatividade é uma possibilidade com que todos nascemos, um direito de encontrar soluções, de produzir beleza, e de criar estéticas particulares que nos traduzam, e não um atributo especial de uns poucos bafejados com essa capacidade, errada e frequentemente confundida com excelências de desempenho técnico (Garcia von Hoegen, 2019). Expliquei também que, dado tratar-se de uma residência artística de curta duração e dirigida a pessoas sem qualquer contacto prévio com dança, não se fariam quaisquer aprendizagens técnicas - salvo se alguma se revelasse de crucial importância para a composição - e iríamos apenas trabalhar na pes-

quisa, escolha, e depuração do gesto/movimento necessário e suficiente para servir cada ideia a veicular. Garanti-lhes também que nenhum movimento – procurado, explorado, e trabalhado com vista à auto expressão - poderia ser considerado errado, já que passaria a fazer parte de uma linguagem pessoal, única, e intransmissível, não fazendo portanto qualquer sentido ser comparado e avaliado, estética ou tecnicamente, em relação a outros. Estas explicações deixaram os rapazes um pouco mais tranquilos em relação ao que já projectavam poder vir a ser uma incapacidade para dançar “essa dança diferente” de tudo o que conheciam, embora nem todos estivessem suficientemente confiantes para assumir claramente o compromisso de participar no espectáculo.

De forma a facilitar a aquisição do conceito de Dança Criativa, foi bastante referida a vantagem da simplicidade do gesto/movimento, sobre a tentação de elaboração ou embelezamento do mesmo, realçando a economia e a depuração como mais-valia para a amplificação da intenção desse movimento. Este apelo à simplicidade começou por funcionar como um tranquilizador, para logo se transformar num desafio, quando foi também explicado o que se entende por gesto codificado (dizer adeus, juntar as mãos em oração, indicador pedindo silêncio, etc.), a não usar, por traduzir apenas algo comum, vulgar, e de significado (quase) universal, tal como a mímica, que apenas traduz, imitando. Nesta fase foram feitos pequenos e variados exercícios, com um duplo objectivo: por um lado, fazê-los descobrir e experimentar, por outro, propiciar um ambiente descontraído que ajudasse a aumentar a autoconfiança e fosse também construindo uma consciência de grupo, criando condições para que, mais tarde, mais profundas e interessantes descobertas pudessem vir a ser alcançadas, partilhadas e desenvolvidas. Foram assim encontradas formas diferentes de dizer adeus, de ir embora, ou de aproximar; de andar, de colocar os braços ou de voltar a cabeça; de mostrar o estar só, o não saber, ou o ficar do mesmo lado; de demonstrar liberdade, saudade, indecisão ou escolha. As sugestões em catadupa, de uns, a timidez menos produtiva mas a permitir mais reflexão, de outros, e até mesmo os risos e as graças feitas quando a seriedade do que iam vivendo fazia sentir o impacto da exposição ao grupo, foram encontrando um caminho que, embora ainda sem direcção definida, claramente aguardava por uma proposta de percurso e de ponto

de chegada. Quando o clima de descoberta e experimentação produzia já os seus efeitos, e a cada sessão os rapazes se mostravam mais interessados no processo de procura, um outro elemento fundamental, mas difícil num discurso de movimento, foi introduzido: a pausa. Sendo este um elemento de identificação imediata na expressão oral, cuja capacidade de influenciar a clareza, a intenção e o impacto da mensagem foi facilmente demonstrada com exemplos, a sua transposição para o movimento e a compreensão da diferença entre inacção e pausa, foi de mais lenta aquisição. Sendo a pausa um elemento dinâmico, que permite uma percepção aumentada do espaço e do tempo através dos sentidos, concitando uma forte consciência de si e da sua interacção com o outro (Fernandes, 2011), seja ele um espectador ou um seu par, ela exigiu aos rapazes um esforço de concentração em si próprios, um aumento da capacidade de se fixarem numa emoção, ou numa atitude, e de com ela darem substância e razão de ser a essa forma tão impactante de comunicar. Num exercício, que se revelou ter sido um momento de passagem para um estágio de maior elaboração da consciência de si, foi-lhes pedido que circulassem livremente pela sala em absoluto silêncio, observando os pormenores do espaço, sentindo a forma como o corpo se relacionava com ele, e deixando que o pensamento se fosse fixando numa consciência de “eu, aqui e agora”. Depois, que procurassem perceber em que exacto lugar desse espaço queriam/precisavam estar, e o modo como fazia sentido parar. Aí permaneceriam depois, dando corpo e intenção ao que sentissem, até que alguma coisa dentro de si, ou a interacção, sempre silenciosa, com alguém, os fizesse regressar à procura. Numa sala maltratada pelo tempo, escura, fria, repleta de cadeiras velhas e com um degrau que criava dois níveis no chão de cimento, desenrolou-se uma extraordinária performance feita de percursos lentos, longas pausas, olhares directos, recolhimentos, afastamentos e parcerias que, podendo não ter sempre um sentido explicável pelos próprios, mostrou claramente que se tinha aberto para eles uma outra forma de pensar o seu ser, e estar. Os rapazes experimentaram a consciência de si próprios como forma de se relacionar com o espaço e com os outros, e conseguiram usar a pausa como forma de perceber essa consciência.

À medida que os exercícios e as sessões se sucediam, os rapazes iam ficando progressivamente mais confiantes no valor das suas descobertas e capacidades, e entendiam a dança criativa como uma real possibilidade de expressão que lhes permitia dizer, sem falar. Este estado de espírito transformou as

sessões num coleccionar sério, interessado e muito atento de elementos, que muito rapidamente os fez progredir para a formulação de propostas e para o encontro de soluções e respostas, de forma autónoma. Chegados a este ponto, e já com uma base de alguma reflexão feita em conversas de grupo, procurei conduzir os rapazes à compreensão de que uma consciência de si, não sendo imediatista e individualista, reforça a importância da individualidade de cada um e, somando-se a outras, cria a condição indispensável para a constituição de um grupo coeso, com um propósito, um significado e uma identidade próprios. Este foi o ponto de partida para a proposta coreográfica que se poderá resumir em frases como “o que trago do meu passado e o que procuro no meu futuro?”; “como olho, e vejo, o outro, o desconhecido?”; “o que significa, realmente, colocar-me no lugar do outro?”; “de que forma o outro me acrescenta, e eu ao outro?”; “o que é realmente importante para mim?”. Estas frases, não tendo nunca sido escritas foram, no entanto, várias vezes pronunciadas, talvez não literalmente, mas no seu sentido, nos vários momentos do diálogo que sempre atravessou as sessões como preparação ou conclusão dos diversos exercícios. Olhar para dentro de si, olhar depois o outro e, do conflito, do entendimento, da aproximação, e do encontro, fazer nascer a ideia, a emoção, a mudança foi, pois, o caminho proposto para a criação.

Muito no início das sessões, tendo já em conta o previsível receio dos rapazes, quando o momento chegasse, de ficarem aquém da prestação das bailarinas, e com o objectivo de reforçar a ideia de que a manifestação e o cruzamento de diferenças, sensibilidades, formas de ver e modos de fazer resulta numa mais-valia para a compreensão do outro e do mundo, e para a promoção de novos encontros e criações, foi-lhes mostrado um vídeo do jovem Lil Buck que, acompanhado por Yo-Yo Ma no violoncelo, executa, numa cerimónia escolar, uma extraordinária interpretação, em street dance, do bailado clássico *A Morte do Cisne* de Camille Saint Sæens. Revendo-se nas características étnicas (a maioria dos rapazes é de origem africana, tal como o bailarino) e no tipo de dança (street dance e hip-hop são prática habitual), e ficando impressionados com o inesperado e tão belo cruzamento de mundos, encetaram uma conversa sobre motivações para dançar, talento, vocação, capacidades, e preconceitos de raça e de sexo, foram feitas perguntas sobre os diferentes tipos de dança e sobre os que ensino na EDCL e, por fim, pedidos de exemplificações de posições e movimentos de ballet, que todos quiseram experimentar com um empenho e uma seriedade que estava longe de ali ir

encontrar. Pela primeira vez, por um natural encadeamento de pensamentos, ou usando o tema como uma boa desculpa para a abordagem da questão, foi-me perguntado se iriam ou não dançar com bailarinas, à semelhança do sucedido num projecto anterior em que alguns tinham também estado envolvidos. Não querendo que o seu interesse e empenhamento no trabalho pudesse depender da naturalmente desejada presença das raparigas, respondi-lhes que ainda tudo estava em aberto e que só mais tarde iria decidir como fazer. Expliquei-lhes a minha vontade de serem eles os protagonistas do espectáculo que criássemos, não sendo, portanto, necessárias bailarinas para os ajudar, e que a presença delas, a acontecer, seria sempre no sentido de os complementar. Essa era de facto a minha visão para a residência artística, e embora a inclusão das bailarinas na coreografia estivesse absolutamente decidida desde o início, era de facto verdade não saber ainda como iria resolver o desafio dessa inversão de papéis. O assunto não voltou a ser falado, a não ser muito mais tarde, já na fase de construção coreográfica, o que me garantiu que o foco dos rapazes estava de facto orientado para as descobertas que lhes propunha.

O Processo – bailarinas

Mantidas, sem entrar em pormenores, ao corrente do trabalho que estava a ser feito com os rapazes (de forma a não serem colocadas na situação de tudo saberem e perderem por isso alguma “frescura” na descoberta do caminho que fariam em conjunto), as raparigas dividiam-se em dois grupos: o grupo das que já tinham tido contacto com reclusos num projecto anterior e ansiavam pela repetição da experiência marcante que tinham tido, e o das que, pela primeira vez colocadas perante o desafio, se dividiam entre a vontade de o levar a cabo e os receios, naturais, sobre o que iriam encontrar e como se iriam sentir. Porque existiam estas duas realidades, deu-se o facto interessante de serem as adolescentes, ou jovens adultas, a explicarem às outras o que já tinham visto, vivido e sentido, fazendo-as perceber que o receio que sentiam era natural, assegurando-lhes que iriam encontrar nos rapazes simpatia e timidez, e garantindo que depressa se esqueceriam das grades que as cercariam e estariam a trabalhar todos para o mesmo fim.

Saliente-se aqui que todas as alunas com 16 ou mais anos foram convidadas

a participar. Nessa altura foi-lhes explicado o projecto e a sua razão de ser, e falei-lhes da inclusão como uma via de dois sentidos: um processo de empatia, uma aceitação mútua, e uma vontade de descobrir, partilhar e construir. Mais, uma criação artística conjunta não é possível sem inclusão, e sem a pré disposição inicial para o outro, sejam quais forem as circunstâncias, e esse outro. Depois desta, e de outras conversas que a tempos surgiam, fruto da elaboração de pensamentos sobre esta questão, todas as alunas se mostravam interessadas em participar. No entanto, pelo facto de o calendário de ensaios e apresentações (que só poderiam acontecer de tarde) incluir dois dias de semana e um sábado, verificaram-se algumas desistências de participação, tanto por compromissos anteriormente assumidos como pela impossibilidade de faltarem a algumas aulas.

Curiosamente, por mero acaso, o número de reclusos e de bailarinas acabou por ficar exactamente o mesmo, o que me fez imediatamente decidir por um momento de trabalho em pares.

Quando o trabalho dos rapazes se desenrolava já na direcção acima referida, encontrei o elemento de ligação, a complementaridade que procurava: o conflito surdo, sem claras razões de ser e, portanto, sem solução. Iniciou-se assim com as bailarinas o trabalho de reflexão sobre o tema, de análise de todas as possibilidades que se encontraram, e de escolha das que pareceram ser as mais interessantes. Em seguida passou-se ao trabalho de pesquisa de movimento, facilitado pelo facto de as bailarinas serem em número par. Cada par criou então uma razão de ser para o seu confronto, desenvolveu a sua narrativa, e procurou o movimento que melhor a servia. O resultado foi muito interessante, já que se podiam observar diferentes atitudes, diferentes reacções, e diferentes respostas, que criaram uma multiplicidade de momentos de confronto, recuo e resistência. Este conflito destinava-se a ser resolvido pela intervenção dos rapazes, que o interromperiam, trazendo a rapariga para uma dança a dois.

Quando todos se tornaram Bailarinos

Durante o processo de construção coreográfica que, por força das circunstâncias já mencionadas, decorreu com os dois grupos separados, ambos foram sendo informados de como tudo iria acontecer: quando, como, e porquê

aconteceriam os vários momentos coreográficos, quem os protagonizava, como se desenrolava a narrativa, qual a razão de ser das escolhas feitas, e, nos momentos desenhados para tal, qual a intencionalidade de determinado momento de improvisação. Foi, assim, sendo construído um puzzle, com peças pertencentes a cada grupo e instruções precisas sobre o modo como se deveriam encaixar. Dos dois lados existia alguma mais do que natural apreensão, já que apenas tínhamos dois ensaios para fazer encaixar essas peças e fazer acontecer o que todos tinham apenas como imagem criada nas suas cabeças. Começou por ser pensado o recurso à gravação de ensaios para que uns e outros se pudessem observar, facilitando assim as explicações e a compreensão de como tudo iria acontecer; mas depressa a ideia foi posta de parte, já que me pareceu que o facto de se verem em gravação sem se conhecerem, iria conduzir à construção de uma imagem do outro que dificultaria depois o processo de entrosamento, com um curtíssimo espaço de tempo para acontecer.

No dia do primeiro encontro todos passaram a ser chamados bailarinos e tudo decorreu como se de profissionais se tratasse. A intenção era a de fazer sentir aos rapazes a seriedade e o valor do que estavam a fazer, e de não lhes deixar quaisquer dúvidas sobre estarem realmente em pé de igualdade com as raparigas. Depois de feitas as apresentações e indicados os pares, foram deixados a conhecerem-se conversando um pouco. Depois do período de aquecimento o ensaio começou por ser de novo a explicação de todos os momentos da coreografia, para que pudessem ser levantadas todas as dúvidas e colocadas todas as questões. Em seguida, cada grupo dançou a parte que lhe pertencia e trocaram ideias, perguntas e elogios sobre o que viram. Por fim, chegou o momento da dançarem em pares e em grande grupo, o que necessitou de mais tempo e de mais atenção para que a aprendizagem do outro se fizesse sem atropelos e pudesse permitir depois chegar à tão necessária cumplicidade.

Muito haveria ainda para explicar sobre o desenrolar do processo coreográfico, mas a dança não foi feita para ser descrita. Seria preciso ver como os corpos, os pensamentos e as emoções se cruzaram, se comprometeram e se entregaram à construção de uma declaração sobre si próprios. Como dançaram uma dança lenta feita de toques e de procura de sintonias; como encontraram o movimento que nos dizia quem eram; como sossegaram um

conflito dançando nos braços do outro; como encontraram, e escreveram, as frases com que nesse aqui e agora se entendiam; como ensinaram o seu gesto ao outro e como o outro o apreendeu e também lhe chamou seu; como se comoveram na seriedade e na simplicidade do que faziam; e como se maravilharam com o que fizeram.

Potenciando o valor e o contributo das diferenças, tornando consciente a cultura própria e a do outro, expressando sentimentos, encontrando soluções (Gilbert, 1992), a Dança Criativa contribui para o equilíbrio, para a construção e para a pertença. O corpo, espelho de todos os nossos acontecimentos, é também o território que habitamos, e que no cruzamento com outros territórios conta as suas histórias e as reescreve depois, alteradas, acrescentadas por esse encontro. O corpo como lugar de construção da nossa história, e o processo criativo como modo de a aprofundar (García von Hoegen, 2019).

Ao primeiro espectáculo assistiu uma maioria de outros reclusos que permaneceu calada e atenta, e aplaudiu no final com admiração e respeito. O público do exterior impressionou-se com a verdade e com a seriedade com que ela foi dita. E já não via reclusos, que no final conversavam tranquilamente com alguns familiares, respondiam a perguntas e elogios, e partilhavam com as bailarinas a emoção do que tinha acabado de acontecer. Via só rapazes e raparigas, e eram todos bailarinos.



Fotografia: Ricardo Graça



Fotografia: Ricardo Graça



Fotografia: Natércia Lameiro

Bibliografia

- García von Hoegen, Magda Angélica. (2019). Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad. *Cuadernos Inter. c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), 26-45. <https://dx.doi.org/10.15517/c.a.v16i1.36456>
- Greenn Gilbert, Anne. (1992). Creative dance for all ages. Virgínia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- Laban, Rudolf von. (1978). Domínio do Movimento. São Paulo: Summus
- Lil Buck; Yo-Yo Ma. (2011). <https://www.youtube.com/watch?v=C9jghLeYufQ&-list=LLMg0h3p47rP99UchkYBzw-g>

As Artes no contexto da aprendizagem ao longo da vida: relato de uma experiência

Luísa Pimentel^{a,b,c} e Sara Mónico Lopes^{a,b,d}

^aESECS – Politécnico de Leiria

^bCICS.NOVA.IPLEIRIA

^cCIES.IUL

^dAPCEP

Resumo

A criação de oportunidades de aprendizagem para seniores, em contexto de ensino superior, tem permitido o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas, culturais e sociais contribuindo para os objetivos do envelhecimento ativo.

No caso do Programa IPL60+, os estudantes seniores têm a possibilidade de escolher unidades curriculares das escolas do Politécnico de Leiria, em áreas científicas muito diversas, nomeadamente no domínio das linguagens artísticas. Neste relato, propomo-nos refletir sobre as iniciativas de aprendizagem ao longo da vida dirigidas aos seniores, em particular sobre o Programa IPL60+; analisar, do ponto de vista estatístico, a participação dos estudantes do IPL60+ nas unidades curriculares no referido domínio, no período compreendido entre 2010 e 2019, bem como refletir sobre o envolvimento dos estudantes seniores na dinamização de atividades complementares nesta área.

Palavras-chave: Linguagens artísticas; Programa IPL60+; aprendizagem ao longo da vida

1. Introdução

Embora envelhecer seja um fenómeno incontornável do ciclo de vida de cada indivíduo, é também um processo complexo e singular, como referem Pimentel e Lopes (2017, p.142), “Não há um caminho único, existem múltiplas formas e possibilidades de envelhecer e de viver a velhice.” A participação em contextos de aprendizagem no ensino superior é uma dessas possibilidades que, simultaneamente, permite o acesso a variadas áreas do

conhecimento e potencia a convivência com diferentes gerações.

As universidades têm na sua missão a criação de oportunidades de aprendizagem para todos, havendo, cada vez mais Programas para seniores promovidos e dinamizados por estas instituições. A participação em programas educativos e de aprendizagem intergeracional representa, um potencial de estimulação cognitiva e intelectual, fundamental para um envelhecimento saudável.

A par do acesso a matérias teóricas, em áreas muito diversas do conhecimento científico, estes programas podem facilitar o desenvolvimento de iniciativas no domínio das artes, para que os seniores descubram e explorem o seu potencial artístico e a sua criatividade.

Na perspetiva de Azevedo e Teles (2011,p. 29), “A capacidade de aprendizagem mantém-se ao longo de toda a vida, assim como a criatividade.” Esta pode revelar-se no domínio da escrita, pintura, escultura, decoração, música, através da utilização de recursos intelectuais e físicos, mas especialmente, através da imaginação. Segundo as mesmas autoras, o tempo da reforma pode constituir-se numa oportunidade para realizar atividades que foram sendo adiadas por falta de tempo, mas que sempre foram desejadas.

A possibilidade de se expressar através das artes pode ajudar a atenuar alguns impactos negativos do envelhecimento relacionados com a perda de estatuto social, com o afastamento do mercado de trabalho e com a fragilização das redes relacionais e dos contactos sociais. No âmbito dos projetos socioeducativos, Bucho (2016, p.2) sugere a aplicação de metodologias expressivas e criativas que

“podem desempenhar um importante papel no combate ao isolamento e à dependência, promovendo a valorização do sujeito maior de idade, tornando-o mais confiante e independente, na medida em que se estimula a actividade imaginativa, reflexiva, prospectiva, criativa e criadora”.

O autor salienta que as mesmas

“[...] são uma excelente ferramenta de trabalho com este tipo de população, na medida em que ao apelar ao lúdico, à descoberta e à experimentação constante, proporcionam nas pessoas que se encontram nesta faixa etária, uma via de

acesso a que consigam expressar os seus sentimentos, medos, angústias, sonhos e fantasias, em relação a si mesmas, em relação aos outros, à realidade e ao próprio processo de envelhecimento” (Bucho, 2016, p. 20).

O projeto socioeducativo que serviu de base ao nosso estudo é o Programa IPL60+, do Politécnico de Leiria. É um projeto formativo destinado a indivíduos com mais de 50 anos, que estejam na condição de reformado. Pretende constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem, de partilha e de enriquecimento pessoal, num contexto intergeracional, com jovens que estão a concretizar o seu processo de formação académica no Politécnico de Leiria (Pimentel & Faria, 2016; Pimentel & Lopes, 2016, 2017).

Este Programa tem como objetivos: promover a intergeracionalidade, partilhar e creditar saberes e experiências, bem como de contribuir para um processo de envelhecimento mais ativo e saudável.

O acesso ao Programa tem como condição, para além da idade acima dos 50 anos e da situação de reformado, inscreverem-se em, pelo menos, uma das unidades curriculares (UC) das licenciaturas ou Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) ministradas nas 5 escolas do Politécnico de Leiria. Para além da frequência das UC poderão inscrever-se em qualquer atividade (paga ou gratuita) destinada exclusivamente aos estudantes seniores do Programa, como se pode ver na Tabela 1. A informação apresentada reporta-se ao ano letivo 2018-19.

Tabela 1 – Oferta formativa do IPL60+ - ano letivo 2018-2019

<p>UC Específicas do Programa IPL60+ <i>(Professores contratados ou do corpo docente)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Física • Oficina de TIC • Oficina de Dispositivos Móveis • Inglês
--	--

<p>Atividades gratuitas (dinamizadas por alunos, voluntários, docentes ou não docentes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clube de Leitura e de Escrita • Conversas Intergeracionais e Interculturais • Cultivo Divertido • Dança • Gerontomotricidade • Iniciação ao Esperanto • Encontros de reflexão sobre temas gerais de ciência • Grupo de Jograis 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês do dia-a-dia • Oficina de Artes Plásticas • Oficina de Espanhol • Oficina de Iniciação à Informática • ProAlfa • ProjetoEn-Red-Versad@s • Seminários temáticos • SessenTuna
--	---	---

O número de inscritos anuais no Programa tem sido superior a uma centena de estudantes (como se representa no Gráfico 1), de salientar que há uma regularidade constante dos inscritos, muitos se têm mantido desde o início (2008).

Relativamente às características sociodemográficas dos inscritos, verifica-se uma predominância do sexo feminino (58%), a faixa etária com mais inscritos é a dos 60-69 anos (52,6%), relativamente aos níveis de escolaridade, há um acerta diversidade, situando-se entre o 1º ciclo do ensino básico e a licenciatura, com maior representatividade desta última (38,4%).

2. Metodologia

Trata-se de um relato de experiência que se configura num estudo descritivo, de abordagem quantitativa, com o foco na participação dos estudantes do IPL60+ nas UC das áreas das linguagens artísticas. Os objetivos são o de perceber, do ponto de vista estatístico, a relevância atribuída, por parte dos estudantes seniores, às áreas das linguagens artísticas, desde o ano letivo 2010- 2011 (ano a partir do qual a inscrição em pelos menos uma UC de licenciatura se tornou obrigatória), e de refletir sobre o seu envolvimento na dinamização de atividades neste domínio.

O cenário do estudo foi desenvolvido no Programa IPL60+, a partir da consul-

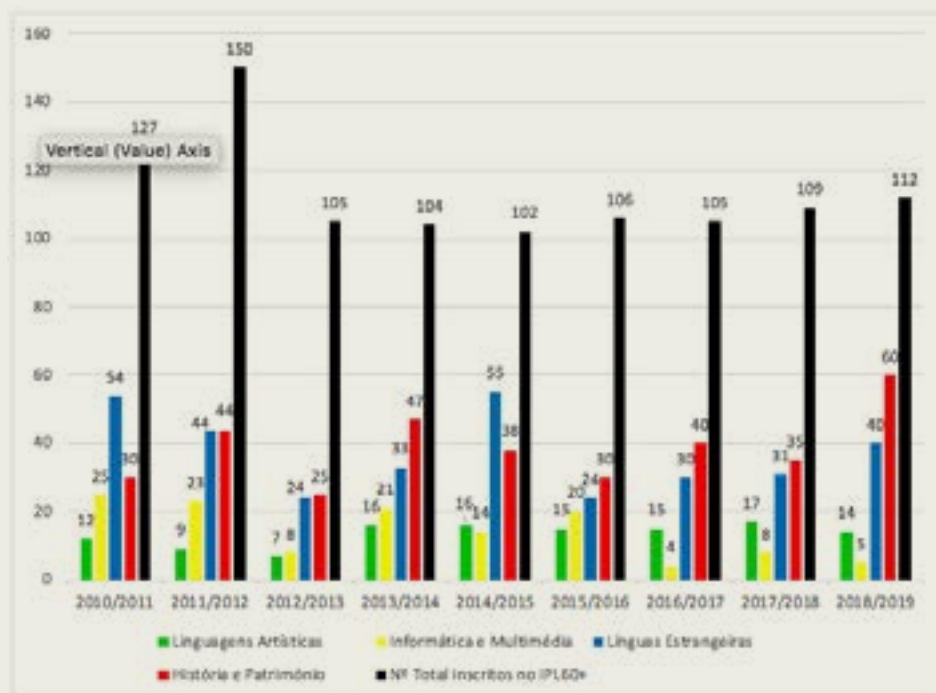
ta da Base de Dados do Programa, onde são registadas, no período das inscrições de cada ano letivo, as informações relativas aos aspetos de caracterização pessoal e às atividades frequentadas em cada semestre, por cada estudante.

Para a recolha de dados foram usadas as informações contantes na referida Base de Dados, procedendo-se a uma análise estatística descritiva das UC dos cursos TESP e de licenciatura que tiveram estudantes inscritos entre 2010-2011 e 2018-2019.

3. O interesse dos estudantes do IPL60+ pelas linguagens artísticas

A recolha de informação permitiu perceber quais as áreas científicas que têm vindo a ser mais procuradas pelos estudantes, aquando da sua inscrição em cada semestre, e a evolução desta preferência ao longo dos últimos 9 anos letivos. Após este levantamento estatístico categorizaram-se as UC pelas áreas que registam maior procura ao longo do período em análise, nomeadamente: história e património; outras ciências sociais e humanas (antropologia, economia, geografia, psicologia, e sociologia); línguas estrangeiras (alemão, castelhano, chinês, francês e inglês), informática e multimédia, e linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), como se documenta no gráfico 1.

Gráfico 1 – Áreas com maior número de estudantes do IPL60+ inscritos entre o ano letivo 2010-11 e 2018-19



A nível percentual, comparando com o total de inscritos no Programa, a procura de UC na área das linguagens artísticas tem um peso entre os 6% e os 15,7% do total das UC escolhidas das licenciaturas do Politécnico de Leiria, no período em análise.

Como se pode perceber pelos dados expostos no gráfico, ainda que a procura pelas UC da área das linguagens artísticas não seja dominante, tem sido constante. Incluem-se neste leque, as UC de dança, expressão musical, oficina de música, expressão dramática, oficina de teatro, expressão plástica, educação estética e artística, artes, criatividade e desenvolvimento, oficina de artes plásticas, expressões integradas, ministradas nos cursos de licenciatura em Animação Cultural, Educação Básica, Educação Social e nos cursos TESP em Intervenção em Espaços Educativos e Intervenção Sociocultural e Desportiva

A participação nas dinâmicas formativas destas turmas pressupõe o envolvimento dos estudantes seniores no processo de criação e na apresentação dos produtos finais, sejam eles atuações em público, exposições de trabalhos, produção de suportes audiovisuais, ou outros.

Como já destacámos em outra publicação (Pimentel & Lopes, 2017) quando escolhem unidades curriculares de licenciatura, os estudantes seniores preferem as áreas científicas da história e património e línguas estrangeiras. Contudo, o interesse que revelam pelas linguagens artísticas é inquestionável. É no âmbito das atividades criadas especificamente para os estudantes do Programa, de cariz gratuito e da iniciativa dos próprios seniores, que as artes assumem uma significativa relevância. A criação de atividades que valorizam a componente artística decorre, habitualmente, da vontade expressa dos seniores, de propostas concretas que apresentam, e começaram por ser, em grande parte dos casos, orientadas e dinamizadas pelos mesmos. Em alguns casos, temos solicitado a colaboração de outras pessoas, com competências específicas, que os envolvidos entendem ser uma mais-valia para a consolidação dos projetos. Trata-se de professores, de estudantes mais jovens ou de colaboradores externos ao contexto académico, que assumem a dinamização das iniciativas em causa, ajudando a explorar as capacidades artísticas dos seniores e a promover a sua divulgação.

Falamos especificamente de iniciativas com carácter regular e duradouro,

como a SessenTuna, o Clube de Leitura e de Escrita, o Grupo de Teatro, o Grupo de Jograis, a Oficina de Artes Plásticas e a Dança; e de iniciativas que resultam de projetos com duração limitada, como Workshop de Serigrafia, Workshop de Histórias Digitais, participação em curtas-metragens, entre muitos outros.

Nesta área, os interesses dos seniores inscritos no IPL60+ são semelhantes aos dos que frequentam as universidades seniores, a funcionar fora das instituições de ensino superior. Nestas as componentes artísticas são bastante valorizadas (Jacob, 2012) e dão origem a eventos de demonstração de talentos, alguns deles de âmbito nacional, promovidos pela RUTIS.

Desde a criação do Programa, em março de 2008, que os estudantes seniores apresentam as suas ideias e propostas, desafiando a coordenação a criar as condições para as concretizar. Ainda que a finalidade do Programa seja essencialmente formativa e vise a integração dos seniores nas turmas dos cursos ministrados pelas escolas do Politécnico de Leiria, desde cedo percebemos que as componentes recreativa, lúdica e cultural estariam presentes e deveriam ser valorizadas. Assim, as artes, nas suas diversas vertentes e expressões foram surgindo no quotidiano dos estudantes seniores do IPL60+. De um modo geral, vão-se constituindo pequenos grupos, em torno de interesses e gostos comuns.

Em 2008, uma das estudantes do Programa trouxe o seu gosto pelos livros para o quotidiano dos seus colegas, convidando-os a criar um Clube de Leitura e de Escrita. Este começou por ser um espaço de encontro para partilhar o gosto pela leitura. Contudo, rapidamente se revelou o gosto pela escrita e a vontade de ter alguém que os orientasse na cruzada da escrita criativa. Essa missão foi assumida por professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) que, graciosamente, se dispuseram a ajudar a desenvolver competências de escrita e os acompanharam no sonho de publicar as palavras que foram emergindo desse exercício. Publicaram-se dois livros: *Sessenta Histórias ou Mais*, livro de memórias e de episódios do quotidiano, e *Peregrinação à Poesia*. O IPL60+ deu, ainda, a oportunidade a dois estudantes seniores de realizarem o lançamento público das suas obras, que publicaram autonomamente, no auditório da ESECS.

A vontade de criar uma Tuna revelou-se desde o início do Programa, tendo

os ensaios começaram em abril de 2009, sob a orientação de um dos estudantes seniores, com formação musical. Depois de alguns interregnos, a partir do ano letivo 2012/2013, a Tuna passou a ensaiar de forma regular e a participar em diversos eventos, tendo assumido a designação de SessenTuna. O grupo tem participado em eventos socioculturais e recreativos, organizados pelas escolas do Politécnico de Leiria ou por entidades externas. Tem assumido, ainda, uma crescente vertente solidária, atuando em instituições sociais, para públicos diversificados: pessoas idosas, pessoas deficientes e crianças.

Também o interesse pelo teatro e pela representação foi sendo expressado por alguns estudantes seniores, que, em 2013, se uniram na criação do projeto de Artes Cénicas. Este começou por se subdividir em dois grupos de trabalho: o Grupo de Jograis e o Grupo de Teatro. Sob a orientação do Encenador João Lázaro, o Grupo de Teatro fez a sua primeira apresentação pública, com a interpretação de uma peça de autoria própria, comemorativa dos 40 anos da Revolução de Abril, na festa de encerramento do ano letivo 2013/2014. Nos anos letivos seguintes, o Grupo de Teatro desenvolveu a sua atividade em colaboração com o GTal (Grupo de Teatro Académico dos Serviços de Ação Social do Politécnico de Leiria), sob a orientação do ator e encenador Pedro Wilson, tendo apresentado a peça *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, no 17º Festival Anual de Teatro Académico de Lisboa (FATAL), em abril de 2016.

Os elementos do Grupo de Jograis, mesmo após o fim do Grupo de Teatro, continuaram a cultivar e a mostrar o seu gosto pela literatura portuguesa. Estes estudantes do IPL60+ selecionam poemas em português e vão a escolas, instituições sociais e a outras associações que os solicitem para apresentar a sua interpretação dos referidos textos. Têm participado em eventos culturais da ESECS e em aulas de licenciatura e de mestrado, divulgando a língua e a cultura portuguesas entre os estudantes nacionais e estrangeiros.

A Oficina de Artes Plásticas surgiu em 2014/2015, por sugestão de uma das estudantes do Programa IPL60+, que estimula os seus colegas a descobrir os seus talentos, a desenvolver a capacidade criativa e a explorar novas técnicas no domínio das artes plásticas. As atividades desenvolvidas são maioritariamente a pintura sobre tela, mas também são realizados trabalhos manuais através da reutilização de materiais. São realizadas exposições dos trabalhos, no final do ano letivo ou em iniciativas culturais e artísticas das escolas, como o Maio Criativo (desenvolvido na ESECS), para que toda a comunidade es-

colar os possa apreciar.

A dança é um dos domínios de expressão artística que sempre suscitou grande interesse por parte dos seniores inscritos no Programa. Os espaços de dança foram sendo dinamizados por diversos profissionais com formação específica na área, nomeadamente por professoras da ESECS. Tem contemplado estilos muito diversos, desde os mais tradicionais, como as danças de roda e do mundo, aos mais contemporâneos, como a dança criativa.

A par da participação nos espaços de dança especificamente criados para si, os estudantes seniores envolvem-se em projetos destinados a toda a comunidade académica, como é o caso do All Dance, fazendo parte, dessa forma, de uma dinâmica de convivência e partilha intergeracional.

A promoção da intergeracionalidade é, de facto, uma das principais finalidades do Programa IPL60+. Para a concretizar, procura-se criar oportunidades para que, também no domínio das artes, os estudantes seniores interajam, aprendam e cresçam com os mais jovens. São muitas as iniciativas que, de forma mais ou menos regular, juntam as diversas gerações que fazem parte deste contexto académico. Estas podem surgir da iniciativa de estudantes (no âmbito dos seus estágios de licenciatura ou de mestrado) ou de professores (no âmbito de projetos educativos e socioculturais) e dão, habitualmente, origem a produtos que ficam disponíveis em plataformas digitais ou são apresentados em exposições públicas. Damos alguns exemplos de iniciativas que se realizaram nos últimos anos:

- Participação nos Laboratórios de Criação Artística, projeto desenhado e dinamizado por docentes da ESECS, com financiamento pela Fundação Calouste Gulbenkian, no ano letivo 2012/2013. (disponível em <http://sites.ipleiria.pt/laboratorio/>)
- Realização de curtas-metragens sobre a doença de Alzheimer e a solidão na velhice com a participação de estudantes do IPL60+ enquanto atores, desenvolvidas por estudantes do curso de Comunicação e Media da ESECS, no ano letivo 2015-2016, disponíveis em <https://youtu.be/A9ZzCyEK17s> e https://youtu.be/NaA_s2_wXcc;
- Construção de histórias digitais no âmbito do Projeto Silver Stories. Criação de narrativas através da utilização de diversas ferramentas tecnológicas, conjugando a escrita, a fotografia, a voz e, por vezes, a música. Durante um

semestre, os seniores foram acompanhados por formadores que os ajudavam a construir o guião da sua narrativa e a elaborar o documento digital. (histórias disponíveis em <http://60mais.ipleiria.pt/nos-nos-media/media-2/o-que-aconselhamos/videos/>).

4. Reflexão conclusiva

O interesse pelas linguagens artísticas, nas suas diversas expressões e manifestações, tem sido regular entre os estudantes do Programa. Quer nas UC dos diversos cursos do Politécnico em que se inscrevem, quer nas atividades do Programa, essa regularidade é evidente e em alguns anos revelou ser das áreas mais procuradas pelos estudantes. Quando são convidados a expressar as suas opiniões sobre as atividades realizadas ao longo do ano letivo e a apresentar propostas para o ano seguinte, as atividades socioculturais e artísticas são valorizadas e, com frequência, solicitam um maior investimento nas mesmas, como por exemplo no teatro e na dança.

Como acontece com muitos dos participantes em atividades artísticas e expressivas promovidas pelos projetos socioeducativos (Leal, 2017; Taberner Palop, 2014) grande parte dos estudantes seniores do IPL60+ que participam nos diversos grupos que apresentámos neste texto nunca haviam desenvolvido qualquer atividade artística. Desta forma, experimentam novas formas de expressão e sentem-se gratificados pela possibilidade de crescimento pessoal e de autoconhecimento que as mesmas lhes proporcionam. Sentem, também, que alguns dos resultados alcançados, nomeadamente as dramatizações, as interpretações musicais, as danças levadas a público, as telas que pintaram, os livros publicados ou as histórias digitais lhes permitem deixar algo que permaneça na memória das gerações vindouras. Sousa, Patrão e Vicente (2012, p. 264) falam da necessidade de “criação de sentido e de legado”. Procuramos deixar algo positivo para as gerações seguintes, o que nos dá um sentido de continuidade e de permanência simbólica.

Relatam com satisfação e orgulho a surpresa dos filhos, dos netos ou dos amigos, ao assistirem às suas apresentações públicas e ao descobrirem a sua ousadia e a sua vivacidade. Esta é uma perspetiva corroborada por Leal (2017, p.36) quando afirma que o envolvimento dos seniores em atividades artísticas se constitui

“sobretudo como um meio para se desafiarem a si próprios, e de dizer simultaneamente à sociedade em geral, e à comunidade onde se inserem em particular, que não são inválidos, nem inúteis, pois propõem-se a fazer coisas que por norma associamos a pessoas dotadas de privilégios artísticos e estéticos especiais. A superação destes desafios, e os impactos sociais que pretendem à partida provocar, podem ter repercussões muito positivas, e com maior significado, no resgate das suas identidades e funções sociais, e conseqüentemente na melhoria da autoestima individual.”

Enfatizamos, por fim, a utilização destas formas de expressão para fins solidários. A SessenTuna e o Grupo de Jograis deslocam-se, regularmente, a instituições de cariz social a fim de atuarem para crianças, pessoas idosas ou pessoas com deficiência. Estas atuações realizam-se em ambientes descontraídos e têm como principal objetivo proporcionar momentos de convivência e de interação social, quebrando o isolamento a que, por vezes, estas pessoas estão sujeitas.

Bibliografia

- Azevedo, M. & Teles, R. (2012). Revitalize a sua mente. In O. Ribeiro & C. Paúl (Coords.) *Manual do Envelhecimento Ativo* (pp. 77-112). Lisboa: Lidel.
- Bucho, J. (2016). Metodologias expressivas na idade avançada: Testemunho do grupo de desenvolvimento pessoal na ACSA – USILA. *Psicologia.pt*. O portal dos psicólogos. Recuperado a 30 de abril de 2019, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1024.pdf>
- Jacob, L. (2012). *Universidades Seniores: Criar novos projetos de vida*. Almeirim: RUTIS
- Leal, A. (2017). As Expressões artísticas na terceira idade: da construção de uma visão positiva das suas capacidades, face às suas limitações, ao desafio de si próprio. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, N.º 12 (setembro) 33-51. Recuperado a 8 julho de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6088547>
- Pimentel, L., & Faria, S. (2016). O Programa IPL60+: um contexto privilegiado de intervenção social na promoção do envelhecimento ativo e das relações intergeracionais. In L. Pimentel, S. M. Lopes, & S. Faria (Coords.). *Envelhecendo e Envelhecendo e aprendendo. A Aprendizagem ao longo da vida nos processos de envelhecimento ativo* (pp. 101-128). Lisboa: Coisas de Ler.

- Pimentel, L., & Lopes, S. (2016). Programas de Aprendizaje a lo largo de la vida en formación superior, el caso del Instituto Politécnico de Leiria. In *XIV Jornadas Internacionales sobre asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores. Aprender siempre: Nuevos desafíos en el siglo XXI*. Universidade do Porto, 30 de setembro a 3 de outubro de 2015 (pp.106-118). Vigo: CAUMAS.
- Pimentel, L., & Lopes, S. (2017). O património histórico e cultural na formação de estudantes seniores. In F. Magalhães, J. Sousa, & M. de São Pedro Lopes (Orgs). *Reflexões sobre Património Cultural / Reflections on Cultural Heritage* (pp. 142-160). Leiria: CICSNova (Pólo de Leiria) e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeia.
- Taberner Palop, E. (2014). Prácticas artísticas colaborativas como herramienta de dinamización social y cultural en colectivos de personas mayores. *Revista Son-da: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 3, 101-107.
- Sousa, L., Patrão, M., & Vicente, H. (2012). Família e Envelhecimento: O último estágio do ciclo de vida. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coords.). *Manual de Gerontologia* (pp. 255-271). Lisboa: Lidel.

Ler em comunidade: um olhar sobre o clube de leitura e de escrita dos estudantes do programa 60+

Maria José Gamboa^{a,b}

^a*Politécnico de Leiria*

^b*CI&DEI – Politécnico de Leiria*

Resumo

Este artigo parte do reconhecimento dos valores identitários, relacionais, históricos e culturais da literatura, do seu potencial transformador e da necessidade de construção de conhecimento entre emoções e arte da palavra que sirva a vida, através de uma intervenção criativa nos contextos em que os leitores se movem. Tendo por referência um paradigma sociocultural de leitura, de leitura dialógica (Serrano, Micerva e Larena 2010), herdeira de Paulo Freire e do modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1994), objetiva-se: i) conhecer o papel que a leitura tem nas vidas quotidianas dos participantes do Clube de Leitura e Escrita 60+ (CLE 60+); ii) identificar modos como os participantes constroem significados em torno das suas práticas de leitura no CLE 60+ e iii) refletir sobre as implicações políticas dos dados obtidos. O estudo revela que os leitores do CLE 60+ manifestam uma adesão emocional aos livros propostos, escolhendo os objetos a ler, lendo com prazer e/ou persistindo em vencer a resistência da leitura; desenvolvem empatia narrativa, manifestada na compreensão face às personagens e mundividências textuais; usam a escrita como modo de expressão e fruição, tendo-se confirmado que se geram cumplicidades e se desenvolve o gosto por uma leitura mais ativa e partilhada que amplia sentidos pessoais.

Palavras-chave: clube de leitura e de escrita; emoção; leitura literária

Introdução

A perspetiva de formação literária de base humanista subjacente ao artigo que se apresenta parte de três pressupostos: 1.º) a participação em práticas culturais e artísticas constitui um direito inalienável de desenvolvimento das

peças. Efetivamente, sem a possibilidade de vivência da experiência do literário, ao longo da vida, sem participação em práticas de leitura literária, fica subtraída a possibilidade de desenvolvimento identitário e a consequente possibilidade de se potenciar e cuidar da participação de cada um na esfera pública; 2.º) sem o incentivo e estímulo à construção de ambientes culturais e artísticos valorizadores da diversidade, da criatividade individual, a sociedade vê comprometida a possibilidade de beneficiar desses contributos individuais que são potenciadores da reinvenção de cada um e de todos; 3.º) a Academia, enquanto lugar de construção e disseminação de conhecimento e de formação, é um dos lugares privilegiados para a construção do direito à educação literária. Para o poder concretizar tem de resistir a um paradigma formativo valorizador de saberes exclusivamente úteis, reivindicando a utilidade dos saberes frequentemente qualificados de inúteis, os saberes que pela sua «natureza gratuita e desinteressada, longe de qualquer vínculo prático e comercial – podem ter um papel fundamental na educação do espírito cívico e cultural da humanidade.» (Ordine, 2013, p. 7).

Com base nos pressupostos acima enunciados e constatada a pouca investigação, em contexto nacional, em torno das práticas de leitura de leitores na idade avançada, nomeadamente sobre a sua participação em clubes de leitura, pretende-se trazer um olhar investigativo sobre os significados que os leitores, em idade de idade avançada, atribuem às suas práticas de leitura na comunidade de leitores, denominada Clube de Leitura e de Escrita (CLE 60+) do Politécnico de Leiria.

O estudo integra a análise de um corpus seletivo de produções orais e escritas elaboradas pelos participantes (7), recolhido entre janeiro de 2018 e fevereiro de 2019, com vista a conhecer a sua experiência leitora, sendo que neste artigo foca-se exclusivamente um olhar sobre a dimensão emocional da leitura literária.

Os dados privilegiam as vozes dos leitores do CLE 60+, procurando: i) conhecer o papel que a leitura tem nas suas vidas quotidianas, no âmbito do CLE; ii) saber como estes leitores mais velhos constroem significados em torno das suas práticas de leitura; iii) refletir sobre as implicações políticas dos dados obtidos.

Seguidamente, daremos conta do quadro teórico e apresentaremos dados

relativos aos modos de leitura dos textos literários, manifestados no espaço das interação orais e escritas, decorrentes dos encontros realizados no âmbito do CLE 60+.

Clube de leitura e de escrita – lugar para ler literatura em comunidade

Nas sociedades contemporâneas imediatistas e individualizadas, marcadas por uma «modernidade líquida» (Bauman, 2017), um «individualismo à la carte» (Lipovetsky, 2017) e uma quase «compromissofobia» (Stuart Jeffries, in Maffei, Lamberto, 2019), assiste-se na esfera pública, aparentemente de forma paradoxal, à emergência grupos de leitores interessados em ler literatura e partilhar emoções em torno dos livros, numa dinâmica que favorece a redescoberta do sentido de comunidade. Organizados em clubes, os leitores constituem-se efetivamente como comunidades de leitura, afirmando novos modos de participação na comunidade em que se inserem.

O marco teórico do estudo que se apresenta sustenta-se num paradigma de leitura dialógica (Serrano, Micerva e Larena 2010), herdeira de Freire, e do modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1994). Partimos, portanto de uma perspetiva sociocultural de formação de leitores aos longo da vida, o que pressupõe olhar as práticas de leitura a partir de uma prática situada e consequentemente em função dos seus contextos pessoais, sociais, históricos e culturais.

Neste quadro, partimos da conceção de clube de leitura como uma comunidade interpretativa:

«Un club de lectura es una comunidade lectora constituída constituída por un grupo no superior a veinte personas, que comparten la experiencia de ler y conversar acerca de los mismos textos, léidos en un lapso de tiempo establecido; una de estas personas desempeña el rol de coordinador o animador, de forma continuada o rotatória y se encarga de llevar a cabo last areas de comunicación, organización, difusión de las actividades.» (Martos-Nuñez, Eloy & Campos Fernández- Figares, 2013, p.110)

Efetivamente, tendo presente uma concepção relacional da identidade, cons-

truída no diálogo interpretativo e tendo por base os textos e a relação com os participantes da comunidade de leitores, a construção do leitor faz-se no âmbito de uma «comunidade interpretativa» (Fish, 1980) através da valorização individual de cada contributo.

A partir desta perspectiva, a leitura não é uma prática exclusivamente circunscrita à esfera pessoal e privada, mas um processo dialógico, intersubjetivo de reconstrução interpretativa dos textos, através da interação com os outros, numa lógica de construção coletiva de significados e da sua socialização.

A construção de uma resposta estética (Rosenblatt, 1994), através do diálogo partilhado no CLE e da escrita de poesia e de texto epistolar, visa criar paulatinamente condições para uma receção leitora competente, estimulando não apenas uma adesão mais ou menos ingénua, que com frequência se esgota na verbalização de “gosto/ não gosto do livro”, mas num saber ler, feito do domínio dos procedimentos técnico-construtivos do universo ficcional, seus mecanismos semióticos, culturais e estéticos e os seus efeitos cognitivos e emocionais.

No processo interpretativo de resposta estética exploram-se as potencialidades gnosiológicas e estéticas do signo literário personagem. Efetivamente, a personagem sendo uma categoria da narrativa decisiva na exploração da adesão emocional, pela sua densidade semântico-pragmática e virtualidades cognitivas capaz de convocar componentes sociais, psicológicos, ideológicos e ético – existenciais (Reis, 2015), apela a um leitor sofisticado, capacitado para ler como um escritor. Temos assim presente que a construção semiótica de universos ficcionais é indissociável da criação de uma adesão estética, emocional, um sentir, que se redimensiona depois no ato da receção leitora. Justamente, os leitores, destinatários dessa construção intencional da arte pela palavra, leem para sentir, para experimentar coisas, para ser outros, viver esteticamente, emocionadamente, outras possibilidades de vida e assim reinventar as suas vidas. Nesta ordem de ideias, a leitura de literatura abre um horizonte de possibilidade de conhecer, experimentar várias categorias existenciais, sendo que, neste processo, a emoção está no centro da criação e da fruição da arte.

Estando no centro da ação humana, a emoção deve ser pensada como lugar

para compreender os sentidos, o horizonte de sentido de cada pessoa na sua relação consigo mesma e com os (con)textos em que se move. Efetivamente, «las emociones dan noticia de nuestra interpretación del mundo y su contexto y de nuestros valores y intenciones sobre los otros, el contexto y nosotros mismos. Tocan de lleno el núcleo de la persona, su posibilidad de comprensión y su intencionalidade.» (Martin, 2017, p. 125)

Pensado neste quadro teórico, o clube de leitura, constituindo-se uma comunidade de leitores, visa a descoberta de formas diferentes de aproximação aos textos, através da discussão em grupo de obras previamente escolhidas. A procura de consensos de interpretação faz-se consequentemente na partilha de leituras singulares, figurando-se como espaço para a interação e transformação pessoais.

Metodologia

Contexto e participantes

Uma brevíssima reconstrução da história do clube de leitura e de escrita 60+ do Politécnico de Leiria permite-nos afirmar que este foi criado há aproximadamente 10 anos pelo desejo de uma estudante de 60+ (MJR), leitora entusiasta, que congregou em torno do seu desejo colegas e professores, também eles amadores de livros.

Desde a sua criação, o clube tem reunido aproximadamente uma vez por mês. Neste tempo de encontro, são selecionados livros para leitura e partilha de pontos de vista em torno das mundividades textualmente criadas. O clube integra igualmente uma dimensão de escrita, sendo que, neste novo ciclo iniciado em 2018, os participantes são convidados, depois da leitura individual e da construção e partilha de significados em grupo, a prolongar o diálogo com o texto, através da escrita de poemas e cartas dirigidas às personagens, a partir de linhas de exploração previamente definidas e partilhadas com o grupo.

No âmbito deste estudo teremos como referência o corpus seletivo de produções orais e escritas elaboradas pelos participantes (7), recolhido entre janeiro de 2018 e fevereiro de 2019, com vista a conhecer a sua experiência leitora, sendo que neste artigo foca-se exclusivamente um olhar sobre a dimensão

emocional da leitura literária.

Optou-se por um estudo exploratório (Simons, 2011), configurado num paradigma qualitativo/interpretativo. As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram a observação participante, notas de campo e os textos escritos pelos participantes. A análise e interpretação de dados é feita considerando a categoria dimensão emocional da leitura, especificamente a partir das marcas discursivas indiciadoras de agrado/desagrado e empatia face às personagens e mundividências construídas nos livros lidos. Foram igualmente criadas as subcategorias i) relação com o mediador; ii) os textos/empatia face a personagens e iii) (inter)relações com as pessoas que os leem.

Análise de dados

O envolvimento emocional no contexto do CLE 60+, sendo multifactorial e pressupondo condições motivacionais intrínsecas e extrínsecas de leitura, será evidenciado, no âmbito deste estudo, por dados que se circunscrevem-se às categorias e subcategorias acima identificadas.

No processo de reconstrução coletiva e emocionada de sentidos e significados, importa focar o papel do moderador, mediador, alguém cuja função será a de criar um clima de envolvimento potenciador do prazer da descoberta e aprendizagem dos modos literários de exploração da adesão emocional do leitor. Efetivamente, no âmbito deste CLE, a adesão emocional constrói-se numa leitura individual e partilhada e mediada quer oralmente quer por escrito.

Ora, uma breve história das leituras destes leitores de + 60 anos diz-nos que a sua relação com os livros e a leitura é uma relação emocionada e essa justifica-se desde logo porque recordam alguém (professor, familiar) que nas suas vidas os estimulou a ler e a sentir a leitura de uma forma emocionante, tal como se pode confirmar através da transcrição que a seguir se apresenta:

Como está Sr. livro? O meu relacionamento consigo[livro] não foi desde tenra idade. Sabe o dinheiro que havia era para as necessidades mais básicas. Um livro era um objeto de luxo, por isso inacessível. (...) Lembro-me muito bem das histórias da Majora da coleção Azul, dos Cinco, das Mulherzinhas (...) Mais tarde lia livros emprestados ou requisitados (...) quando tinha catorze

anos recebi dum tio um pequeno conjunto de livros (...) eu li-os todos... (MfG)

Este grupo de leitores confirma, portanto, o que a investigação já havia provado: um mediador emocionado constrói leitores amadores da leitura e de literatura. E esse leitor forja-se também na consciência da importância dos livros que os emocionaram ao longo da vida.

Relativamente à adesão emocional aos textos selecionados para ler e suas mundividências, destaque-se as marcas discursivas de agrado/desagrado pelos mesmos e pelas personagens ficcionais lidas, numa procura dos efeitos cognitivos que a personagem e o universo ficcional provocam.

A adesão da maioria dos leitores do CLE às propostas de leitura manifestou-se de forma sinuosa. No entanto poderemos afirmar que a maioria dos leitores revela ter aderido desde o início a alguns livros, resistindo a outros. Assim, foram lidos e associados a experiências de prazer *O carteiro de Pablo Neruda*, *Marginal* de Cristina Carvalho, *Estuário* de Lídia Jorge, tendo suscitado maior resistência, mas não necessariamente menor fruição: *Dias úteis* de Patrícia Portela e *O Caderno Grande* de Agota Kristof. Efetivamente, estes leitores do CLE manifestam uma adesão emocional aos livros propostos: i) lendo, continuando a ler, com grande prazer, ou não lendo o texto selecionado, ou persistindo em vencer a resistência da leitura; ii) desenvolvendo também empatia narrativa manifestada na compreensão face às personagens, aos seus dramas e dilemas ficcionados. Acedem ao estado emocional da personagem, colocam-se na sua pele e procuram entender os seus pontos de vista. Às vezes identificam-se com eles e outras tantas repudiam-nos. E a relação emocionada é de tal modo impregnante, que muitos leitores prolongam na escrita o diálogo encetado na leitura privada, ampliado na partilha coletiva e ressignificado na escrita. Os dados recolhidos confirmam, pois, o objetivo que preside às práticas de leitura e de escrita realizadas no âmbito do CLE 60+: suscitar movimentos de adesão estética e reflexiva em torno do universo ficcional, através de um olhar reflexivo e crítico dando conta de como as personagens ganham espaço nas suas vidas e como a literatura se redimensiona numa função vital de desenvolvimento pessoal: ler para viver melhor.

A seguir apresentam-se alguns segmentos que refletem a adesão emocional dos leitores. Por exemplo, antes de ler *Estuário* de Lídia Jorge, uma leitora (FP) dá conta do clima emocional que precede a leitura e, convocando o seu

intertexto pessoal, mostra-se implicada no processo de consciencialização e participação cívica que caracteriza a personagem Edmundo Galeano:

A um livro

Hoje o dia acordou triste, o céu enevoado e com promessa de chuva.

Em casa algum silêncio.

Precisava de um amigo, um amigo especial com quem conversar (...) Trouxe comigo este amigo [Estuário], com pressa de começar a lê-lo e ter com quem conversar. (...) Edmundo quer salvar o mundo distante que conheceu de forma dura, um mundo injusto (...) O problema e sonho de Edmundo Galeano é um problema também nosso. É preciso estarmos atentos e ativos perante as injustiças, as crises que nos rodeiam (...) É preciso pensar no futuro da Humanidade. E aqui está amigo livro, como me fizeste companhia.

Leiria, 4/12/2018. (FP)

Continuando a responder ao desafio de escrever cartas às personagens, dando conta do poder que estas podem ter na sua vida, outra leitora mantém o pacto ficcional inscrito na leitura e resolve escrever, de modo intimista, à personagem principal. Começa por relatar como esta lhe entrou pela vida e como o seu drama pessoal e familiar a incomoda ao ponto de lhe enviar uma carta de conforto:

Ex.mo Senhor

Edmundo Galeano,

Os meus respeitosos cumprimentos:

Peço desculpa pelo atrevimento de lhe escrever, mas a verdade é que ontem vi-o no Cais do Sodré, contemplando o rio muito pensativo e muito triste. Eu sei que tem motivos para estar assim (...). Porque não escreve sobre a sua família? (...) sobre as suas experiências no Dadaab, como voluntário? (...)

Despeço-me enviando cumprimentos para todos e o desejo de que os problemas da sua família se resolvam. (MA, 10 de dezembro de 2018)

E a personagem, pela mão da mesma leitora, salta das páginas de papel e tinta e emotivamente prolonga o diálogo:

Ex.ma MA

*Foi com grande surpresa que recebi a sua carta. Não fazia a menor ideia que alguém neste país estivesse preocupado comigo e com a minha família (...)
Aproveito para lhe agradecer as suas palavras encorajadoras. O que me disse na sua carta estava há muito no meu pensamento e finalmente concretizei o meu sonho - o meu livro já está na editora.*

Edmundo Galeano

Lisboa, 2 de fevereiro de 2019

Ainda sobre Edmundo Galeano, outra leitora afirma depois de uma síntese da leitura do livro *Estuário: Afinal as grandes interrogações sobre o mundo podem ser feitas a partir dos problemas duma família*. (MG, 29 de janeiro de 2019)

As personagens efetivamente ganham espaço na vida dos leitores, saindo das páginas dos livros e habitando o seu mundo interno, redimensionando o valor pessoal, educativo e cultural da literatura. De facto, as respostas estéticas destes leitores, na linha de Rosenblatt (1994), confirmam um sentir emocionado feito ora em aproximação às suas vidas, ora distanciando-se criticamente para as pensar. Outra leitora escreve:

Acabei de conhecer-te e quis conversar contigo. Aviso-te já que vai ser mais um monólogo do que conversa, que é também assim que gosto de passear de braço dado. Com que então queres ser escritor? (...) Que diabo de ideia essa de só agora compreenderes os livros da escola? (...) Então porque passeavas por estas margens relembrando Pessoa e a sua Ode Marítima? (...) Sim, sabias de cor alguns versos da Ode, eu percebi! Mas não me vais dizer por que a escolheste, pois não? Quero felicitar-te pela escolha (...) Bolas, ter o Mestre na cabeça enquanto se escreve! Homem corajoso!” (MJG)

Um olhar muito breve sobre um dos livros que ofereceu maior resistência de leitura – *O Grande Caderno de Agote Kristof* - permite perceber como este livro foi lido com perplexidade, repulsa e tentativa de compreensão das motivações das personagens:

CARA AVÓ:

(Desculpa não te tratar pelo nome, mas como convinha, a Agote Kristof nem nome te quis dar...) Encontrei-me com dezenas de avós ao longo da vida. Des-

de logo, a Avó Glória e a avó Luz, as lembranças doces da minha infância! E muitas outras – compreensivas meigas companheiras, atentas, velhas, novas... Mas tu foste a primeira a deixar-me perplexa. (...) Que vida foi esta, avó? Porque deixaste os miúdos crescerem sozinhos? Se não acreditavas nos homens, por que os deixaste andar no meio deles? (...) Mas, e tu? Como sentias o teu lugar no mundo? (MfR, março de 2018)

Outra leitora avoluma a sua estranheza na enumeração caudalosa de questões para as quais parece não ter resposta:

*Carta à avó,
A tua filha e netos chegaram hoje a tua casa. Vinham da grande cidade, fugindo da guerra e da fome.
Porque os recebeste assim? (...) Mas os netos? (...) Sim, a vida também foi dura contigo, mas... (...) Em que mulher te tornaste? Como podes ser assim, tu que foste mãe e és avó? (FP, 14 de março de 2018)*

Já anteriormente havíamos constatado como no processo de receção leitora é ténue a fronteira entre a ficção e a realidade. A personagem Edmundo salta das páginas do livro onde mora e escreve a uma sua leitora real. Desta vez, a mesma leitora (MA) vivencia, em registo impressionante, a leitura, rompendo a materialidade vegetal das páginas do livro e colocando-se no centro da pequena Cidade entre personagens. Em carta ao gémeo que atravessou a fronteira, diz:

*Caro gémeo,
Tomei conhecimento da sua fuga por algumas pessoas que encontrei na rua.
Contavam que um dos gémeos da pequena Cidade tinha conseguido atravessar a fronteira. (...) Ouvi imensas histórias incríveis a seu respeito e do seu irmão (...) e pensei escrever-lhe na esperança de vos perceber. (...) Tenha boa sorte.*

O que estes fragmentos discursivos nos revelam é que no diálogo amoroso ou indignado com as personagens se abre um horizonte experiencial para a empatia narrativa e para pensar um caleidoscópio de emoções partilhadas. Abre-se assim caminho para, na adultez avançada, pensar a qualidade da vida emocional de quem olha a literatura, no diálogo com outro, como

forma de se ver ao espelho, numa imagem reflexiva de si, favorecida pela leitura socializada. Isso mesmo constatamos no segmento verbal: É que neste clube me vejo alcandorado. Eu sozinho a interpretar... Eu tenho um enorme prazer de chegar aqui e com as vossas opiniões transformam-me a leitura. (MdC, abril de 2019)

Sobre a relação emocional construída na interpelação pessoal, destacamos os dados que nos dão conta da construção de uma rede de laços e cumplicidades entre os participantes deste clube. Realizada por pessoas que se reúnem, periodicamente e com taxa de assiduidade de 99,9% para ler, falar e escrever sobre os textos a partir dos seus intertextos leitores, esta prática é indiciadora e geradora de cumplicidade que se extravasa para além das portas do clube. Evidência desse clima emocional, feito de afetos e de bom gosto, é também a dedicatória de um livro - ALÉM DA GUERRA (Uma Crónica da Guerra dos 30 Anos) (em processo de edição.) - que um dos elementos do grupo faz não só aos seus amigos extra-clube de leituras mas também às professoras “que tutelam o clube de leitura e escrita com quem partilham tão generosamente o seu imenso saber” e a 5 colegas do CLE 60+ a quem agradece a “inspiradora amizade que me dedicam” (MdC) .

O reconhecimento de que o CLE constitui um espaço para reforçar relações de amizade e de encontro social não deixa de ser um dado importante que seguramente favorecerá a educação emocional destes leitores. Mas para além das dimensões de aprendizagem acima referidas, importa ter presente que ler em comunidade, no âmbito deste CLE, constitui a possibilidade de construção de um leitor literário, a construção de uma perspectiva da leitura de texto literário como uma prática cultural, coletiva, negociada e aberta de construção de significados, na aprendizagem dos mecanismos da criação literária e da descoberta dos seus efeitos cognitivos, emotivos. Efetivamente, é na partilha dos intertextos pessoais e na exploração do carácter aberto da obra lida, na sua rede de intertextualidades, reconstruídas na exposição singular mas também coletivamente, que a construção do leitor entre leitores se faz. Esta perspectiva é tão mais enriquecedora quanto se tiver consciência dos mecanismos de criação literária mobilizados. Esta é uma das dimensões a desenvolver neste CLE 60+.

Efetivamente, ler em comunidade potencia a relação emocionada com os textos, porque se (re)descobrem razões para os amar, mesmo aqueles para os

quais aparentemente não estavam preparados. Ler em comunidade parece assim redimensionar o prazer emocionado da leitura pela descoberta de que os sentidos experienciados ganham densidade quando a leitura privada se faz pública. Do prazer da leitura e do diálogo sobre o que se lê, da discussão de pontos de vista e da procura de sentidos e significados, a partir dos pontos de indeterminação semântica dos textos e dos referentes de intertextualidades que se convocam na comunidade de leitores, geram-se pois cumplicidades e desenvolve-se o gosto por uma leitura mais ativa e partilhada.

Escolher continuar a fazer parte deste processo de leitura de literatura em comunidade é, conseqüentemente, uma resposta de adesão emocional à arte, pela arte para continuar a aprender com ela.

Retomando os pressupostos iniciais deste artigo, podemos afirmar que os nossos dados confirmam a relevância e necessidade de apoio institucional a iniciativas de formação de leitores, ao longo da vida, como a agora apresentada. Esta opção por inscrever as práticas de leitura de literatura e de escrita na matriz curricular de alunos, em adulez avançada, é seguramente um modo de participar na estratégia nacional para o envelhecimento ativo, mas sobretudo uma escolha consciente sobre a importância de construir um horizonte de possibilidades formativas potenciador da reinvenção de cada um e de todos os elementos da comunidade académica em que estes leitores se inscrevem.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zigmund, (2017) *A Arte da Vida. Lisboa: Relógio de Água.*
- Lipovetsky, Gilles, (2017) *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo.* Lisboa: Edições 70.
- Maffei, Lamberto (2019) *O Elogio da Palavra*, Lisboa: edições 70. Martos-Nuñez, Eloy & Campos Fernández-Figares (2013) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid: Santillana.
- Martin, María del Rosário, “Comprensión de las dinámicas afectivas e capacitación ética: emoción y deseo” (pp.119-136) in Ibáñez-Martín, J.A. & Fuentes, J.L. (editores), (2017): *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* Madrid: Dykinson.

- Ordinhe, N. (2017) *A Utilidade do Inútil. Manifesto*. Lisboa: Fatoria K de Livros.
- Reis, C. , (2015) *Pessoas de livro*. Estudos sobre a Personagem. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rosenblatt, Louise (1994) *The Reader The Text The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Serrano, M. A.; J. Micerva e R. Larena (2010) Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica* 15 (2): 191-205.

Memórias fotográficas do Vau

Maria de São Pedro Lopes^{a,b}, Marina Pinto Basto^c e Pedro Pinto Basto^d

^a*ESECS – Politécnico de Leiria*

^b*CI&DEI – Politécnico de Leiria*

^c*Professora aposentada*

^d*Fotógrafo e Antropólogo*

Resumo

Este relato pretende partilhar a história do processo de construção de um Projeto de Intervenção com a Fotografia, desde a forma como surgiu a ideia até à sua implementação. Serão apresentados todos os momentos que atravessaram esta experiência, descrito o envolvimento da população na procura de fotografias e na sua explicação, permitindo, assim, situá-las no tempo e reconstituir a história do Vau. Esta aldeia pertence ao Concelho de Óbidos e está localizada muito perto da Lagoa de Óbidos.

Palavras-chave: memória; fotografia; projeto de intervenção; partilha

Como surgiu a ideia?

Num final de um dia de outubro de 2018, ao visitarmos uma pessoa da família, encontrámo-la deliciada a ver fotografias antigas. Juntámo-nos à volta da mesma mesa e começámos também a ver essas fotografias e a recordar, de forma igualmente deliciada, acontecimentos e pessoas que tinham feito parte da infância de alguns de nós e que, no fundo, tinham tido um grande contributo para a estruturação desta comunidade vauense.

De repente, ao vermos uma fotografia de uma festa religiosa, alguém exclamou:

- Isto merecia ser exposto! E se fizéssemos uma exposição de fotografias antigas do Vau?

Logo aí, e pela noite fora, começámos a pensar como tantas outras famílias deveriam ter fotografias, como seria importante que as novas gerações soubessem como era a aldeia antiga, e como essa partilha poderia colocar gerações em contacto!

E assim nasceu a ideia de um possível projeto! Como um dos elementos do grupo era fotógrafo, tivemos de imediato um parecer sobre o que poderia ser recuperado e redimensionado e, no dia seguinte, decidimos ir à Junta de Freguesia!

Quais foram os primeiros contactos?

O Presidente da Junta foi o nosso primeiro contacto! E de tal forma se entusiasmou também, que iniciou logo o processo de fazer um comunicado à população a solicitar fotografias antigas.

Como necessitávamos de um espaço para a exposição, fomos à Associação Cultural, Desportiva e Recreativa Vauense, que disponibilizou de imediato todo o espaço que eventualmente necessitássemos.

A Câmara Municipal de Óbidos também se mostrou disponível para ajudar.

Qual o nome e objetivos do Projeto?

Depois de uns dias profundamente mergulhados no entusiasmo com a ideia e na partilha da mesma com as instituições locais, era a altura de estruturar o projeto, uma vez que este tinha todos os contornos de um projeto de intervenção cultural (Sempere, 2004). Percebemos que, através das fotografias antigas da aldeia, poderíamos envolver os mais velhos, os mais novos, reconstituir histórias e valorizar a cultura local.

Então, demos-lhe o título *Memórias Fotográficas do Vau* e considerámos os seguintes objetivos:

- Valorizar a experiência e o conhecimento dos idosos.
- Criar pretextos para promover o diálogo entre gerações;
- Dar a conhecer o passado histórico da aldeia;

- Incentivar o interesse por questões culturais e artísticas;
- Contribuir para a oferta cultural e turística da região.

E quais foram os procedimentos?

Na sequência do **comunicado à população** realizado pelo Presidente da Junta de Freguesia, começámos de imediato a receber muitas fotografias. Ao mesmo tempo, pessoas da aldeia que tiveram conhecimento do projeto, começaram elas próprias a dirigirem-se diretamente a alguns dos elementos do grupo no sentido do empréstimo temporário das suas fotografias.

Confrontados com tantas fotografias tivemos de tomar decisões sobre alguns **procedimentos** e uma, mesmo que provisória, calendarização.

Propusemo-nos a utilizar a fotoelicitação com os elementos da população. Neste método a pessoa é entrevistada falando do passado a partir de fotografias que lhe são mostradas. Como refere Collier (citado por Harper, 2002, p 14.), a foto-elicitação envolve “...um mais subtil funcionamento do imaginário gráfico [...] aumenta no entrevistado a sua capacidade de estimular memórias latentes e a libertação de depoimentos emocionais acerca da sua vida.”.

Desta forma, decidimos:

- **Recolher apenas fotografias até ao 25 de abril de 1974**, uma vez que nos estavam a aparecer algumas muito recentes;
- **Organizar as fotografias por temáticas**, já que tínhamos imagens de pessoas isoladas ou em grupo, outras relacionadas com o trabalho rural, outras de festividades e cerimónias, e ainda registos de património/paisagem, de lazer e de atividades realizadas na Lagoa de Óbidos;
- **Selecionar as fotografias** em função da sua importância histórica e antropológica e em função das suas potencialidades de restauro;
- **Gravar os testemunhos** das pessoas mais velhas no processo de reconhecimento temporal e espacial das imagens e na partilha de memórias vividas nelas;
- **Fotografar as pessoas** durante a foto-elicitação;

- **Digitalizar, restaurar, redimensionar e imprimir** as fotografias;
- **Montar e inaugurar a exposição** no Centro Cultural, Desportivo e Recreativo da aldeia em agosto de 2019.

Paralelamente, fizemos um estudo sobre os eventuais custos de todo o projeto e apresentámos um **orçamento** às instituições que inicialmente nos apoiaram. Como estas instituições não podiam cobrir todas as despesas, iniciámos o contacto com os hotéis da região, com instituições bancárias e com empresários da aldeia. A Câmara Municipal de Óbidos também decidiu estender o seu apoio, não só em relação às molduras, como inicialmente tinha decidido, mas agora também em relação à impressão das fotografias e às questões relacionadas com a divulgação.

O que temos vindo a descobrir?

O primeiro momento...

A partir das **entrevistas**, deste primeiro momento, temos vindo a descobrir que a memória da aldeia antiga, através do olhar das fotografias, despoleta **emoções fortes** nos indivíduos, num misto de recordações agradáveis e desagradáveis e/ou oportunidades de se fazerem balanços. Seguem-se alguns excertos que ilustram estas reações:

- A **pobreza** do passado...

«...eu tinha 14 anos quando estreei os primeiros sapatos...»;

«...e então, a minha mãe, vendia uma galinha para ir comprar milho para a gente ir levar a farinha para cozer.»;

«... tínhamos o hospital em Óbidos. Mas eu tinha que levar os meus filhos doentes, ao colo, para lá e para cá. A pé. Mas não era estrada. Era pedra e descalças.».

- As classes sociais existentes na época...

«...o meu pai trazia esses peixinhos que até os senhores ricos gostavam. Eu ia levar uma tigelinha de reibacos [ruivacos] e então davam-me umas laranjas, umas nozes...e eu vinha toda contente repartir com os meus irmãos.»;



Foto 1 – Grupo de vindimadores

«Nesse tempo os ricos é que tinham a fruta e não se podia mexer em nada. Nem os miúdos.».

- As formas do trabalho...

«...e trabalhávamos de sol a sol. Era noite escura e eles ainda lá. Era tudo uma exploração muito grande, nos pobres...»;

«Ah! Na terra é uma coisa e no mar é outra! Apanhávamos logo ar mais fresco. Não era bom petisco, mas ganhávamos praticamente igual, às vezes até mais. Quatro ou cinco carregávamos a camioneta do Bernardo e da Ilda, e íamos ao Bombarral descarregá-la. Ganhávamos 25 tostões. Mas passeávamos à tarde!»;

«Nas vindimas, os homens tinham que acarretar os canecos para os carros de bois ou para os tratores. Mas o trator estava no topo da vinha. Tinham que andar para trás e para diante. Por isso tinham que andar calçados. Nós, (as mulheres) andávamos menos pela vinha e não era preciso calçado. Os pés já estavam duros.»

- As **idades tenras** com que começaram a trabalhar...

«Naquele tempo começávamos de miúdos, muito cedo a trabalhar»;

«Eu trabalhava muito e aos 12 anos já comecei a ganhar jorna como as mulheres.»

- As vivências **da juventude...**



Foto 2 – Festejo após ida à inspeção

«Os rapazes iam à inspeção a Óbidos. Iam dar o nome e depois eram chamados para a tropa. Quando vinham da inspeção, faziam um almoço ou jantar e um bailarico. Era com foguetes e tudo.»;

«Nós, as raparigas, apanhávamos seixos redondinhos que pareciam batata-doce e que aquecíamos. Depois fazíamos uma chamada à pessoa, que quando via o seixo no chão, dizia: Olha que grande batata!»

Agarrava-a e: Ui! Isto está muito quente. Queima.

E então, nós fugíamos ...».

- Ao convívio com os animais...

«Oh! Este burrinho era o Carochinho. Comprou-o o meu pai muito novito. Acabou de o criar. Viveu muito tempo e gostávamos muito dele...»;

«As mães punham os filhos nos burros, em cestos. Para equilibrar convinha um em cada cesto. E depois, lá na fazenda, tirava-se o cesto e punha-se o cesto no chão e um miúdo em cada cesto. Só que às vezes o cesto tombava e lá estava o garoto de cabeça para baixo a comer terra.».



Foto 3 – Transporte de crianças em cestos

- **À saudade dos amigos e familiares** que partiram...

«...as únicas pessoas, desta fotografia, que ainda estão vivas, sou eu e a minha mãe.»;

«...era a festa de agosto! Estávamos lá todos. Aqui é o F.S. depois eu, O J.R. já falecido. A N. falecida e o J.S também falecido. A minha prima, ainda viva...».

- **O divertimento e convívio entre amigos e familiares...**

«Na matança do porco, era uma festa. Era assar carne, comer e beber. Antes, numa matança do porco, a família toda era convidada e depois fazia-se lá a matança do porco. E aqueles dois dias eram dias de festa.»;

«...A bola era um desporto muito novo, quando apareceu para nós. Mas gostávamos. Íamos para um campo que tinha muitos buracos das vacas. Era cada tombo!»;



Foto 4 – Passeio de barco

«Na festa do Círio, em agosto, acompanhávamos a procissão do Vau até à quinta do Bom Sucesso. Quando chegávamos havia missa campal. Depois toda a gente comia dos farnéis e ouvíamos a música da banda. À noite, voltávamos com o Círio para o Vau e davam-se três voltas à igreja»;

«Os homens pescavam na Lagoa e as mulheres vinham depois fazer a caldeirada. Era muito bonito.»;

«...também era outra mocidade...faziam corridas de bicicleta até à Lagoa. Não havia outras distrações...».

- A vida amorosa...

«O meu casamento foi 4 dias. O 1º e o 2º foram em casa. No 3º dia foram com um pau às galinhas. Correram o lugar. Os familiares davam uma galinha ou duas. A Srª. Maria foi a minha cozinheira. Fez uma panela de sopa, assou galinhas. Naquela altura foi um casamento farto. Ao 4º. dia, fomos para a Lagoa. Foram à rede. Fizemos lá uma assada, que aquilo foi comer e beber. Foi do melhor. E passados 49 anos, somos um casal feliz.».

- A vida na época em comparação com a vida depois do 25 de abril de 1974...

«As pessoas de Lisboa, quando passavam por aqui e viam um burro, pediam logo para fotografar. E, às vezes, quando voltavam ofereciam-nos a fotografia.»;

«...os ricos asseguraram-se enquanto tiveram os pobres a trabalhar quase de graça para eles. Um almude de vinho dava para pagar a cinco homens e depois mudou a coisa ao contrário, tinham que vender cinco almudes para pagar a um homem»;

«... e não havia casa de banho. Mesmo os mais ricos, fizeram-nas mais tarde, porque também não tinham»;

«Depois veio o 25 de Abril, e ficou melhor.»;

«...depois do 25 de Abril, começamos a ter umas frutinhas, coisas nossas, a comprar uns pomares, a mandar fruta para Lisboa e a ter um dinheirinho.».

Na perspetiva do **observador** que participou no processo, descobrimos também que foram **mobilizados vários elementos da família** na procura e escolha de fotografias. Esta mobilização estendeu-se, inclusivamente, a familiares emigrados que estavam a regressar a Portugal para férias e que trouxeram álbuns com fotografias antigas da aldeia.

Verificámos que já houve uma partilha de testemunhos entre mais velhos e mais novos sobre a história da aldeia, começando a desenvolver-se uma manifestação de interesse regular dos mais jovens para com este projeto. Alguns referiram mesmo que esta iniciativa se deveria estender a todas as aldeias do concelho.

Começou-se a **reconhecer a valorização do conhecimento e das vivências dos mais idosos**, uma vez que estes partilharam histórias que já estavam esquecidas pela maioria dos habitantes.

Surgiu a oportunidade para continuar o **envolvimento entre as várias instituições locais** (Junta de Freguesia, Centro de Dia, Associação Cultural, Desportiva e Recreativa Vauense, Hotéis, Bancos, empresários), incentivando parcerias e a resolução de problemas em conjunto.

Por fim, ter uma **atividade cultural** baseada nas suas próprias experiências de vida, criou expectativas fortes na população, não só relacionadas com a curiosidade, mas sobretudo relacionadas com o reconhecimento da importância da memória. Afinal, *“Aquilo que recordamos hoje, enquadra-se e é ressignificado pelo passado que vivemos, embora seja a partir da actualidade – e das urgências que esta nos cria – que recordamos.”* (Halbwachs, citado por Godinho, 2012, p 16.).

A Exposição *Memórias Fotográficas do Vau*

O segundo momento...

De entre as 300 fotografias recebidas, foram restauradas e redimensionadas cerca de 60, selecionadas para a primeira exposição. Embora estejam ainda a decorrer entrevistas para a recolha e transcrição de mais testemunhos, os primeiros entrevistados foram, maioritariamente, os idosos do Centro de Dia local e as pessoas que participaram com fotografias para esta primeira exposição.

A inauguração da **Exposição *Memórias Fotográficas do Vau*** realizou-se no dia 15 de agosto de 2019. Esta data coincidiu, intencionalmente, não só com a época em que a maioria dos emigrantes regressou à sua terra natal, mas também com a festa religiosa local.

Durante o mês em que a exposição decorreu verificámos que a temática da mesma deu lugar a frequentes conversas de rua e de café.

Durante este período foi possível observar:

- O orgulho em ter uma exposição fotográfica na sua aldeia, apresentada de forma digna e profissional;
- A alegria de rever amigos, familiares e velhos hábitos;
- As várias gerações que, juntas, reconheciam e partilhavam histórias antigas da sua aldeia;
- A emoção despoletada pelo reencontro com o passado que, em muitos casos, levou às lágrimas;
- O envio de fotografias expostas, através do telemóvel, para filhos e netos residentes no estrangeiro;
- Os turistas que, ao visitarem a exposição, manifestaram a importância de conhecer o passado característico do local onde estavam a passar férias;
- A vontade de disponibilizar fotografias por pessoas que, inicialmente, as consideravam sem interesse para outros ou que não se tinham apercebido da dimensão do projeto;
- A importância de partilhar outras histórias e tradições;

- O interesse manifestado pela população em continuar com este tipo de atividades culturais.

E, após refletirmos sobre o que observámos e sobre as emoções despoletadas durante todo este processo, chegámos à conclusão que deveríamos continuar com o Projeto *Memórias Fotográficas do Vau*.

Então, em que ponto estamos?

Neste momento, uma vez que a adesão da população continua a ser cada vez maior, gostaríamos de compilar toda esta informação num **livro** e publicá-lo. Também pensamos em constituir um **arquivo** com o imenso material fotográfico e áudio. Para além de continuarmos com outras **exposições**, gostaríamos, do mesmo modo, de **ir às escolas** a fim de sensibilizar as gerações futuras para a importância da memória, para a importância do seu registo e para a importância do **SABER** que está contido na *Voz* de cada um de nós... sobretudo na *Voz* de cada idoso que habita a nossa comunidade.

E é este o ponto...

Bibliografia

- Godinho, P. (2012). Usos da Memória e Práticas do Património Alguns trilhos e muitas perplexidades. In, Godinho, P. (Coord.) *Usos da Memória e Práticas do Património*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Estudos de Literatura Tradicional.
- Harper, D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. Consultado em <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/harper.pdf> a 27/10/2019. Routledge.
- Sempere, A. M. (2004). Elaboração de Projetos e Programas de Animação Sociocultural. In, Trilla, J. (Coord.) *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Céu de afetos® abraça emoções com o Coração

Sofia Duarte^{a,b,c}

^aFundadora & Coordenadora do Projeto Céu d'afetos

^bProfessora de Educação para os Afetos e Educação Emocional

^cFormadora de equipas educativas e pais no âmbito da Educação Socioafetiva

Resumo

Céu d'afetos® é um projeto centrado na Educação para os Afetos e Educação Emocional orientado para a infância. O seu programa assume um caráter preventivo e promove a aquisição de um conjunto de competências socioemocionais, que se inserem no âmbito da cidadania - Respeito, Colaboração e Solidariedade.

Céu d'afetos® preconiza a otimização da Educação Emocional e da Educação para os Afetos através da introdução do paradigma pedagógico “Acolhimento Emocional”, que vê a criança para além do seu comportamento, indo às causas do mesmo, numa perspetiva integral. O intuito é ajudar a criança a gerir as suas emoções, favorecendo em si a resiliência para ultrapassar desafios emocionais futuros com autonomia.

O programa aposta numa abordagem sistémica que envolve todos os agentes educativos – pais, professores e educadores, o que pressupõe um desenvolvimento pessoal permanente destes mesmos agentes educativos, em termos humanos, emocionais e relacionais.

Na sua prática educativa, *Céu d'afetos*® defende uma Educação Afetiva, baseada no respeito mútuo, numa escuta ativa da criança, validando as suas opiniões e ajudando-a a desenvolver o seu espírito crítico.

Palavras-chave: acolhimento emocional; educação para os afetos; abordagem sistémica; desenvolvimento pessoal; educação afetiva

Educação Afetiva

Educar com limites é educar com Amor?

Antes de mais, gostaria de citar uma frase da obra *Pais Conscientes* que des-

mistifica a existência de uma educação perfeita sem falhas: “a parentalidade perfeita é uma miragem. Não há pais ideais, nem filhos ideais. (...) Cada um de nós dá o seu melhor com os recursos que dispõe” (Tsabary, S., 2015, p.13).

A educação mais conservadora recorre frequentemente ao castigo como forma de alterar e corrigir os comportamentos das crianças considerados “menos corretos”. Atualmente essa forma de atuação já não é tão bem vista. Assim, as escolas e as famílias veem-se a braços com um desafio acrescido: gerir a emergência de novos paradigmas educativos (conscientes) e as formas de atuação das gerações antecedentes.

Assim, atualmente, verifica-se muitas vezes uma oscilação entre uma educação autoritária e uma educação permissiva. Na primeira, “faz-se uso das palmadas, dos castigos e do medo, sendo comum a criança fazer aquilo que o pai lhe pede porque é obrigada e porque tem medo”; na segunda “por medo de se frustrar a criança, devido a um sentimento de culpa (muitas vezes no caso de pais separados ou de pais que trabalham muito tempo fora de casa, ou simplesmente porque a culpa é algo que está associado à tarefa de ser pai e mãe), deixa-se e permite-se tudo. Ora, uma criança para crescer de forma segura precisa de limites e de regras” (Dias, 2015, p. 39).

Entre estes dois polos educacionais existe um meio-termo a que o *Céu d’afetos*® preconiza e designa por: Educação Afetiva.

A Educação Afetiva baseia-se no respeito pela integridade e singularidade da criança.

Consubstancia-se numa “disciplina relacional, previsível, sensível e carinhosa que permite às crianças sentirem-se seguras. A sensação de segurança física e emocional concede-lhes a capacidade de agirem com responsabilidade e tomarem boas decisões. Em contrapartida, um estilo de parentalidade centrado no controlo e no medo, que exige que a criança se comporte constantemente como é esperado, mina essa sensação de segurança” (Siegel, Bryson, 2015, p. 88).

A nível cerebral, Daniel Siegel refere que quando um progenitor inflige dor a uma criança através de um castigo físico ou através de palavras que a humilham e minorizam, o organismo da criança liberta cortisol (a hormona do stress). Uma atuação desta natureza perpetuada no tempo pode ter um impacto negativo no desenvolvimento do cérebro, como é referido por Sie-

gel: “um tal estado de desorganização interna e de repetidas experiências interpessoais de raiva e terror [pode] conduzir a impactos negativos de longa duração no desenvolvimento do cérebro” (Siegel, Bryson, 2015, p. 49).

Neste contexto, uma relação mais empática e afetiva defendida pelas mais recentes pedagogias (Parentalidade Positiva e Parentalidade Consciente), esclarecem e desconstruem o conceito de mimo.

Magda Dias, certificada internacionalmente em Inteligência Emocional e em Parentalidade Positiva, adverte no seu livro “Crianças Felizes” que “mimo a mais não existe. Mimo é amor e amar um filho é natural. O que pode haver é falta de limites” (Dias, 2015, p.45). A mesma refere que mimo está intimamente relacionado com “afetos, carinho e não é um atributo negativo que significa «estar estragado»” (Dias, 2015, p.45).

Ainda no que diz respeito à transmissão de afetos e estabelecimento de limites, Mikaela Ovén, fundadora da Parentalidade Consciente acrescenta que a criança necessita de se sentir amada incondicionalmente e “isto não significa que a criança deva conseguir sempre o que quer, significa apenas que a criança se sente respeitada, vista, ouvida e reconhecida incondicionalmente” (Ovén, 2015, p. 90). Desta forma, ela colabora naturalmente, pois sente um vínculo emocional forte com a pessoa que lhe está a indicar os parâmetros educacionais sobre os quais ela vai balizar a sua conduta.

A comunicação de limites tem sido um tema muito debatido. “Como colocar limites firmes e empáticos, sem ser de uma forma humilhante ou com recurso a chantagem ou a ofertas?” (Dias, 2016, p.45). Pergunta à qual Mikaela responde: “as crianças não precisam de ouvir «Nãos», precisam sim de ouvir «Nãos» autênticos e congruentes” (Ovén, 2015, p. 178).

A Parentalidade Consciente advoga que devemos escutar os nossos filhos, honrá-los na sua personalidade própria, estar em plena presença com eles, mas que também é importante definirmos com eles os limites para que os mesmos possam ter estrutura emocional sólida (Tsabary, 2010, p.26).

Céu d’afetos® defende estes mesmos princípios na relação com a criança (respeito pela sua integridade e personalidade própria), aos quais acrescenta o paradigma de Acolhimento Emocional, que consiste em ajudar as crianças a acolherem todas as suas emoções de uma forma positiva, dotando-as de competências socioemocionais como a resiliência e a capacidade de gestão

emocional.

Na sua prática educativa, Céu d'afetos recorre a “abraços e limites contenedores”, os quais andam e andarão sempre de mãos dadas. É neste equilíbrio que as crianças cooperam, não por medo mas por respeito. Mas qual será a melhor forma de educar para o respeito? Será seguramente pela implementação do respeito na nossa relação diária com as crianças! Educar para as emoções começa nesta base de respeito mútuo, onde nós próprios, adultos, somos o modelo.

O desenvolvimento do respeito na relação adulto-criança requer por parte do educador disponibilidade emocional e tempo. O respeito assume-se, assim, como base primordial das restantes aquisições socioemocionais, pelo que *Céu d'afetos*® prevê um espaço de aproximação à criança, em momentos individuais e em trabalho colaborativo com os educadores. Um trabalho que se reflete de uma forma muito positiva no desenvolvimento socioemocional da criança, que rapidamente se torna mais colaborativa em contexto de grupo.

Educação para os Afetos: a importância da transversalidade

Hoje em dia, a comunidade educativa está cada vez mais recetiva à Educação Emocional, acreditando que a mesma é uma “varinha de condão” que transforma crianças “desobedientes” em crianças “obedientes, focadas e quietas”, sem ser necessário o seu envolvimento (comunidade educativa).

Numa imagem idílica, acredita-se que o professor de Educação Emocional consegue alterações comportamentais nas crianças apenas numa hora de leção por semana. No entanto, essa “varinha de condão” não existe. Poderemos antes falar, de forma realista e pragmática, que a Educação Emocional dota as crianças de ferramentas socioemocionais fundamentais para a gestão emocional. Mas só com o envolvimento de todos os agentes educativos, de forma sistémica e contínua no tempo, é que as crianças irão conseguir mobilizar, em tempo útil, essas mesmas ferramentas.

Desta forma, o projeto *Céu d'afetos*® preconiza uma otimização da Educação Emocional, através da Educação para os Afetos que introduz o conceito de Acolhimento Emocional anteriormente referido. É uma pedagogia que se assume como sistémica, isto é, que envolve o mundo da criança (a comuni-

dade educativa), munindo-o de ferramentas (workshops, aulas com infusão curricular e momentos de relaxamento para educadores). Estas ferramentas devem ser aplicadas com as crianças em contexto familiar e escolar, mas também num contexto pessoal, pois é fundamental que os educadores sejam modelos de autorregulação emocional.

No que diz respeito ao papel da família, já Wedderhoff, no seu artigo para a disciplina de Metodologia e Seminário de Pesquisa, corrobora esta mesma perspetiva. Este autor afirma que a Educação Emocional constitui um “processo complexo de construção permanente, originado no seio da família, passando pela escola e continuando por toda a vida” (Wedderhoff, 2001, p.1).

O programa de Educação para os Afetos do projeto Céu d’afetos pressupõe a aprendizagem do cuidar: “cuidar de mim” e “cuidar do outro”. Esta aprendizagem não é única e exclusivamente da responsabilidade da educação formal (escolas), “tendo forçosamente de estar presente no contexto familiar, aí iniciando o seu processo desde o nascimento da criança. A família tem, pois, uma função muito importante neste sentido” (Queirós, 2016, p.10). Assim, *Céu d’afetos*® prevê o desenvolvimento desta competência (cuidar de mim, cuidar do outro) numa perspetiva sistémica.

No contexto escolar, e de forma a garantir uma abordagem sistémica, Céu d’afetos® promove o seu programa (Educação para os Afetos) numa dinâmica de infusão curricular, permitindo aos educadores e professores adquirirem os recursos, ferramentas e estratégias para poder dar continuidade ao trabalho em contexto sala de aula. Só na continuidade é que as crianças conseguirão consolidar as aprendizagens adquiridas. Está cientificamente comprovado, que um hábito demora 21 dias até se tornar uma prática consistente. Para além de que, quantos mais agentes educativos falarem a mesma linguagem mais a aprendizagem será sólida, eficaz e rápida.

No âmbito da Educação para os Afetos é crucial que todos os agentes educativos assumam a responsabilidade do seu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, ou seja, aprendam a gerir as suas emoções de forma adaptativa e integrem a autenticidade na sua forma de atuação. Périssé (2007) afirma que as crianças necessitam de “modelos, exemplos e de intervenções pedagógicas para aprenderem a lidar com suas próprias emoções” (para.11), pois valores e atitudes apenas “são aprendidos em situações concretas, e não

teoricamente, também assim é com a regulação eficaz das próprias emoções. Grande parte desta aprendizagem ocorre conscientemente, ou inconscientemente, por imitação dos adultos” (Périssé, 2007, para.10).

Manuela Queirós (2016), doutorada em didáticas especiais, autora do programa “Aprender a ser feliz” e do projeto Clube de Inteligência Emocional nas Escolas, cita Élia López Cassá que sustenta esta mesma tese dizendo: “é muito importante ter em consideração que as pessoas que educam as crianças também necessitam de desenvolver as suas competências emocionais, uma vez que são o modelo e referente imediato da criança” (p. 8). Assim, só com os educadores a assumirem o papel de modelação de gestão emocional é que as crianças poderão aprender a gerir as suas emoções de forma saudável.

Decorrente da minha prática profissional, enquanto professora de Educação para os Afetos, posso afirmar que é necessário um trabalho diário e consistente de autoaperfeiçoamento, por meio de uma reflexão consciente e metódica.

A transmissão das aprendizagens socioafetivas serão tanto mais eficazes quanto maior for o nível de autenticidade e congruência da atuação do educador. O mesmo foi referido no 3º Congresso de Educação Emocional, decorrido dias 30 e 31 de Maio, por Carlos Hue Garcia, autor do livro *Pensamento Emocional*: “se não tens uma maçã não podes dar uma maçã”, “se não tens motivação, não podes dar motivação” e “se te amas tal e qual como és, irás ajudar as crianças a amar quem são e como são”. Só é possível despertar na criança o que já está desperto em nós.

Acolhimento Emocional: um novo paradigma

Céu d’afetos® preconiza o Acolhimento Emocional como estratégia mais coerente de gestão emocional, uma vez que não existem emoções negativas. Todas as emoções são adaptativas e cumprem uma função e, por isso, devem ser acolhidas e aceites de igual forma.

Somente a criança que acolhe todas as emoções de igual forma é que será capaz de colher os melhores ensinamentos dos desafios emocionais que atravessa e atravessará. Desta forma, futuramente, terá a resiliência necessária para gerir de forma adaptativa outras situações igualmente desafiantes.

O conceito de Acolhimento Emocional implica ainda a Empatia como ferra-

menta primordial de todo o processo. O educador deve colocar-se no lugar da criança para a compreender e não assumir o papel de juiz, corrigindo coercivamente o seu comportamento.

Através da empatia estabelece-se com a criança uma relação de confiança, propícia ao acolhimento, expressão e gestão autónoma das suas emoções. Magda Dias (2015) afirma “Educar uma criança é humanizá-la.” As crianças necessitam da “nossa ajuda para gerirem as suas emoções através da forma empática e serena com que lidamos com esses comportamentos mais difíceis” (p.77).

No entanto, o que acontece mais frequentemente é observarmos o contrário. Os agentes educativos aplicam os chamados “pensos rápidos”, na ânsia de darem resposta imediata às situações emergentes. São como bombeiros a apagar fogos, sendo extremamente rápidos a encontrar soluções para colocar término a comportamentos disruptivos (bater, morder, gritar...), incentivando o autocontrolo comportamental e emocional e procurando soluções para afastar as crianças das suas emoções (raiva, tristeza, medo...). Tradicionalmente, estas emoções são consideradas “más”, e como tal não devem ser expressas, mas sim reprimidas.

Mas a que custo?

Qual é o impacto de ensinarmos as crianças a silenciarem as suas emoções?

Quando procuramos soluções unicamente no sentido de “calar” as emoções e modificar comportamentos, estamos apenas a ver a ponta do iceberg, ignorando as causas mais profundas. Na verdade, nestes momentos, as crianças sentem-se num enorme turbilhão emocional, sem saberem como encontrar a saída desse grande labirinto. Já Freud (citado em Piva, 2019) advertia para os perigos de silenciar os sentimentos dizendo “as emoções reprimidas nunca morrem. São enterradas vivas e saem mais tarde da pior forma”. Referindo ainda que “as pessoas com tendência a silenciar os seus sentimentos têm maior risco de terem sintomas psicossomáticos, que vão desde tensões musculares e dores de cabeça até problemas gastrointestinais e doenças dermatológicas. Quando a pessoa reprime as emoções tende a prejudicar a saúde”.

Como podemos verificar, o custo destes “pensos rápidos” é bastante elevado, pois a criança que reprime as suas emoções e os seus comportamentos não aprende a acolher nem a gerir as emoções, somatizando-as e, na maioria

das vezes, exponenciando-as através de mais comportamentos disruptivos. E entramos num sistema de “pescadinha de rabo na boca”, perdendo uma oportunidade de desenvolver na criança competências socioemocionais.

Como poderemos, então, ensinar as crianças a acolher o que sentem e a perceber a importância da função de cada emoção?

Como podemos colocar em prática o Acolhimento Emocional?

O Acolhimento Emocional defende como crucial, numa primeira instância, a importância de dar tempo e espaço para que a criança se possa expressar emocionalmente, seja através do seu corpo, seja verbalmente, seja através da solicitação/aceitação de afeto. Este procedimento conduz a um bem-estar quase imediato, fruto da aceit[ação] das emoções. Como a própria palavra indica, aceitar as emoções e perceber as suas mensagens promove a ação, ou seja, permite que ela (a emoção) siga o seu caminho, pois já cumpriu a sua função. Tal como o psicólogo clínico Fernando Magalhães defende “abraçar os momentos em que se sente triste, com medo, raiva ou nojo pode ser o passo que precisa para tornar a sua vida mais feliz” (Magalhães, 2016, p.50).

O Acolhimento Emocional não passa por um livro de receitas nem de técnicas teóricas, mas por uma preparação emocional do adulto que se disponibiliza a olhar cada criança como um ser singular. Não haverá um João igual a outro João, pelo que deveremos adequar “o nosso abraço” à sua personalidade e necessidades.

Ao longo dos anos, o projeto *Céu d’afetos*® pôde comprovar isso mesmo. Enquanto umas crianças necessitam de verbalizar, outras precisam da presença empática do adulto, e outras ainda do contacto afetivo. Passando a exemplificar, para M. (9 anos) o Acolhimento Emocional passa pela escuta ativa e empática do que verbaliza, já o A. (6 anos) necessita apenas da presença física empática do adulto, enquanto gere de forma autónoma as suas emoções, e no caso de D. (5 anos) carece da calma e abraço contendor do adulto para gerir o seu turbilhão emocional.

O Acolhimento Emocional requer, antes de mais, ligações afetivas fortes com as crianças através da empatia. A criança que não se encontra emocionalmente vinculada ao adulto não se sente confiante para partilhar nem expressar as suas emoções.

O mesmo sucede em situações extremas, ou seja, quando as nossas crianças estão em descontrolo emocional, a fazer uma grande birra. Quando isto acontece, a mensagem que nos envia é “estou a precisar de ajudar”. É um pedido de assistência e de ligação. A ligação poderá e deverá ser feita com “amor e compreensão”, pois só desta forma a criança se sentirá “considerada por nós começando a permitir que a parte superior do cérebro” – [pré-frontal responsável pelo raciocínio lógico e regulação de emoções] – “volte a estar desperta” (Siegel, Bryson, 2015, p.107) e possa gerir a emoção de forma adaptativa.

Desta forma, concluímos que a ligação com a criança é essencial para que a mesma consiga passar de um estado reativo para um estado recetivo e consiga apreender os ensinamentos posteriores.

Estabelecida a ligação, o passo seguinte é ajudar a criança a validar o que está a sentir, ajudando-a a entender os sintomas físicos e a designar essas mesmas emoções. Dessa forma, ela poderá exteriorizá-las sem sentimento de culpa, assumindo automaticamente um comportamento saudável.

Daniel Siegel assemelha o cérebro a uma casa de dois andares: o primeiro andar é o cérebro primitivo, onde reside a amígdala, responsável pelos instintos mais primitivos (as emoções fortes, os instintos, como o de proteção dos filhos; e as funções básicas como respirar, regular ciclos de sono e vigília e a digestão); já o segundo andar corresponde ao pré-frontal que exerce funções de “tomada de boas decisões, autorregulação emocional, flexibilidade, empatia e autoconhecimento e moral” (Siegel, Bryson, 2015, p.81).

Este último andar “que é responsável por processos mais sofisticados e complexos, encontra-se subdesenvolvido por altura do nascimento e começa a desenvolver-se durante a infância”, só estando totalmente desenvolvido por volta dos 23/25 anos (Siegel, Bryson, 2015, p.65).

Este mesmo autor refere que quando ajudamos a criança a rotular o que sente, ou seja, a dar um nome ao que está a sentir, “convidamos a parte superior do cérebro a entrar em atividade” gerando “um vínculo funcional entre aquele estado desregulado e uma ativação da parte do cérebro da criança que a deixa, de novo, num estado regulado” (Siegel, Bryson, 2015, p.83) permitindo-lhe assumir um comportamento assertivo.

Desta forma, “a utilização da parte superior do cérebro, tornar-se-á, progres-

sivamente, o caminho mais acessível, o seu modo padrão, mesmo quando os ânimos estiverem exaltados” pois sempre que utilizar a parte superior do cérebro, o pré-frontal tornar-se-á mais forte e mais plenamente desenvolvido (Siegel, Bryson, 2015, pp. 84,89).

Assim, ao ajudarmos a criança a subir as escadas que ligam o primeiro piso (cérebro primitivo) ao segundo (pré-frontal), estamos a ajudá-la a aprender a fazer “escolhas positivas e produtivas, perante todas as situações com que se depare” (Siegel, Bryson, 2015, p. 91), de forma autónoma.

Céu d’afetos® tem consciência que o Acolhimento Emocional é um processo complexo (mas ao mesmo tempo simples), defendendo-o como o único humanamente dignificante para alcançar os resultados desejados.

De forma a tornar exequível o Acolhimento Emocional, *Céu d’afetos*® preconiza sessões de Educação para os Afetos com pequenos grupos de apenas 5 a 10 crianças, como estratégia de ensino personalizado. Só assim é possível estar em atenção plena e constante a cada criança, de forma a mobilizar as estratégias individuais mais assertivas com a celeridade necessária.

Muitas são as vezes em que a estrutura da aula, previamente planeada, é modificada, pois há uma necessidade maior de se acolher a emoção de uma determinada criança. Nesses momentos, é dado espaço à criança para sentir, nutrindo-a com um abraço quando assim o deseja. De seguida, é convidada a nomear o que está a sentir (caso não consiga, pergunta-se aos pares se sabem qual é a emoção que o amigo está a sentir) e questiona-se a criança se quer a ajuda dos amigos.

Na maioria das vezes, a criança deseja a ajuda dos amigos, abrindo-se espaço para o desenvolvimento de muitas outras competências socioemocionais no âmbito do relacionamento interpessoal, tais como: empatia, capacidade de resolução de conflitos, de espírito crítico (...).

A dinâmica das aulas assenta numa perspetiva construtivista em que as crianças são os protagonistas principais e o “professor do coração” (nome dado pelas crianças) é o guionista. Procura-se através deste processo fomentar nas crianças o seu espírito crítico, dando-lhes um papel ativo na resolução dos desafios emocionais dos pares.

Esta forma de atuação tem-se revelado particularmente profícua, constata-

ção retirada dos relatórios de impacto implementados em contexto escolar e familiar. Verifica-se uma redução da taxa de incidentes comportamentais e muitos pais sinalizam que os seus filhos reproduzem as ferramentas adquiridas em contexto de aula em situações familiares, gerindo as suas emoções de uma forma cada vez mais saudável e ajudando os próprios educadores a assumirem uma postura educativa mais assertiva.

Considerações finais

O programa de Educação para os Afetos do *Céu d'afetos*® comprova que a pedagogia de Acolhimento Emocional conduz ao bem-estar emocional da criança, associado a uma recuperação da sua autoestima e autoconceito positivo, que se traduz em comportamentos cada vez mais saudáveis.

Referências Bibliográficas

- Dias, M. (2015). *Crianças Felizes* (4ªEd.). Lisboa. A esfera dos livros
- Fãs da Psicanalise. (2019). *Os riscos de silenciar emoções*. Disponível em: <https://www.fasdapsicanalise.com.br/os-riscos-de-silenciar-as-emocoes/>
- Ovén, M. (2015). *Educar com Mindfulness* (7ª Ed.). Porto. Porto Editora
- Piva, F. (2018). Psicóloga Fernanda Piva fala sobre emoções reprimidas. Disponível em: <https://www.jornalcotiaagora.com.br/psicologa-fernanda-piva-fala-sobre-emocoes-reprimidas/>
- Queirós, M. (2016). *Inteligência emocional, aprenda a ser feliz*. Porto. Porto Editora
- Siegel, D., Bryson, T. (2015). *Disciplina sem Dramas*. Lisboa. Lua de Papel
- Significados (2019). Disponível em: <https://www.significados.com.br/educar/>
- Tsabary, S. (2015). *Pais Conscientes- Educar para crescer*. Lisboa. Pergaminho
- Wedderhoff, E. (2001). *Educação Emocional: um novo paradigma pedagógico?*. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299/1110>
- Périssé (2007). Educação Emocional. Disponível em: <https://www.educare.pt/tes-temunhos/artigo/ver/?id=12660&langid=1>

Pequena percepção sobre os afetos

Enne Marx

*Mestranda Intervenção e Animação Artísticas
ESECS – Politécnico de Leiria*

*"Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele
uma ideia clara e distinta"*

Espinosa, Ética V, prop 3 Citado por Rafael Trindade, 2016

Resumo

O presente artigo discorre sobre a minha pequena percepção acerca dos afetos, impulsionada pelo desejo de conhecer mais sobre o assunto, a partir da aula aberta intitulada "Elaboração dos Afetos", um estudo do qual não estamos comumente habituados a presenciar¹. Palavras faladas pela professora Maria João Santos, como *Imaginário, Sentimentos e Emoções*, junto a outras como *Cérebro, Consciência e Sistema Límbico*. Logo, podemos "imaginar" as surpresas pelas quais decorreram durante a apresentação. A imaginação sempre foi uma palavra aliada à minha vida. Entretanto, nunca tinha parado para pensar de onde ela vem. Pensava antes que a imaginação vinha de um sítio onde só os meus pensamentos de artista social, conheciam. Mas por vários momentos, nesta aula, percebi que a imaginação está no real, disponível a todos, fácil de acessar, pois imaginar é "interpretar o real". Este artigo foi escrito pela perspectiva das emoções como linguagem, onde há uma enorme seara de curiosidades e respostas a encontrar. Acredito que os afetos sejam um portal que gera transformação, razão pela qual rege o mestrado² no qual

1 Elaboração dos Afetos, aula aberta apresentada pela professora doutora em Estudo da Criança, pela Universidade do Minho, em Braga, Portugal, Maria João Santos, em 11 de Abril de 2018, no Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, para o evento "Maio Criativo".

2 Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, Escola de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.

estou inserida. O afeto positivo intervém para uma vida melhor, e eu, como interventora artística, preciso conhecer com mais propriedade, esta potência.

Palavras chave: Afeto, Emoção, Sentimento, Imaginação, Empatia, Mente, Relação.

Pequena percepção sobre os Afetos

"Os nossos *sentimentos* não são claros, mas as *emoções*, sim", disse a professora Maria João Santos, ao apresentar a literatura de António Damásio, autor de *O Sentimento de Si* (2000) e de *Ao Encontro de Espinosa* (2003), livros que juntos a outros autores, atravessaram a minha pequena percepção sobre o assunto, até o momento. Ela também apontou que nossas emoções são polarizadas, e que nossos afetos se exprimem através delas. É como se a *emoção* fosse a parte visível de algo que está nas entrelinhas, o *sentimento*, palavras que fazem parte do campo dos *Afetos*, palavra que infelizmente, ainda não é comumente aferida entre as crianças nas escolas. Entretanto, um fato muito importante é lembrado por Santos: para exprimirmos emoção, devemos estar na presença do outro, ou seja, a relação com o outro é a parte pela qual encontramos nossa emoção e a colocamos para fora. Isto me fez lembrar da figura do palhaço e do universo da Palhaçaria (linguagem artística da qual tenho formação continuada, desde 2003) - o palhaço só existe na presença do outro. É nesta relação com o outro que o palhaço se vê e consegue se expressar. Para Damásio,

Emoções e sentimentos de emoções constituem, respectivamente, o começo e o fim de uma progressão, mas o carácter relativamente público das emoções e a privacidade completa dos sentimentos indicam que os mecanismos ao longo desse contínuo são diferentes. A investigação profunda destes mecanismos necessita que se respeite a distinção entre emoção e sentimento. Propus que o termo sentimento deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo emoção deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis (1999, p.62-63).

Tantas dualidades apontadas nesta aula, me instigaram a querer entender mais, sobre este, que é tão vivenciado em meu trabalho enquanto artista, o afeto, composto pelos sentimentos e pelas emoções, do qual, infelizmente se

encontra esquecido num mundo tão cheio de outros interesses, onde o sucesso é individual e onde não importam as relações ou trocas afetivas, mas apenas o que podemos subtrair do outro. Um dos afetos positivos, a *empatia*, que como observou a professora, "é uma virtude fundamental para cuidar do próximo", aparece crucialmente nos momentos de dilema em nossas vidas e é um catalisador na hora da tomada de decisões. Nestes momentos, o que conta? Razão ou Emoção? Este antagonismo, sob o ponto de vista dos afetos, nem sempre é assim, tão incompatível, já que as duas coisas fazem parte do nosso cérebro. Também a *intuição*, muitas vezes vista como um ato impulsivo e inconsciente, nos foi apresentada nesta aula, sob um novo prisma, aquele que está coligado à nossa experiência de vida, ou seja, quanto mais maduros somos, mais intuitivos seremos.

Escrever sobre o assunto, entretanto, parte de um desejo. O de conhecer um pouco mais sobre um tema tão complexo, o ser humano. A *Elaboração dos Afetos para mim*, trata antes de tudo sobre nós, humanos, e nossas complexidades que rondam o coração e a mente. Em minha vida de investigadora, é um novo conceito que abre diversas lacunas de reflexão, e alerta para as dualidades *cabeça - coração, razão - emoção, intuição - lógica*. Sobre a distinção entre sentimento e emoção, diz Damásio: "não se pode observar um sentimento noutra pessoa, embora possa observar um sentimento em si próprio quando, enquanto ser consciente, tem a percepção dos seus próprios estados emocionais" (2000, p.63). Portanto, essas percepções acerca dos afetos, são importantes para termos percepção de nós mesmos - o que estamos sentindo, que emoção se externa em nosso corpo e o que isto produz em nossa mente?

Para Rafael Trindade, um dos autores no site *Razão Inadequada*, a nossa vida é um "mapa de afetos". Em seus estudos sobre a obra de Espinosa, sobretudo a seara que compõem os afetos, ele observa que: "O corpo é uma potência de ser, uma capacidade de afetar e ser afetado, uma afirmação; a mente é uma potência de pensar, de criar noções comuns, de concatenar os afetos que a constituem (como ideia do corpo) e entendê-los" (Trindade, 2016). Para Damásio "a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente" (2000, p.62). Ou seja, os afetos devem ser considerados como itens importantes para uma melhor forma de viver, e quanto mais elaborarmos como os afetos se encontram em nosso corpo, mais potentes seremos no enfrentamento dos problemas de for-

ma positiva e consciente.

Contudo, o que entendemos por Afeto? Segundo os estudos etimológicos, a palavra “afeto” vem do "substantivo affectus, 'estado psíquico ou moral (bom ou mal)', afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade" (Marinheiro, 2010). Já o substantivo afeto quer dizer "sentimento terno de adesão geralmente por uma pessoa ou animal, afeição, afinidade, ligação espiritual terna em relação a alguém ou algo" (Ibidem, 2010). Mas é o afeto, um sentimento? O afeto é uma emoção? A emoção e o sentimento são peculiaridades da mente ou do coração? A consciência tem alguma participação na construção dos nossos afetos? São essas peculiaridades do nosso ser, genuínas ou provocadas? Há no nosso cérebro alguma relação com tudo isto?

Foram essas questões que surgiram durante e depois da aula aberta, no meu cérebro/pensamento/mente e no meu coração (no caso do último, já não tenho certeza), promovidas pelas diversas "imagens mentais" que eu criei a partir das falas da professora sobre a "Elaboração dos afetos". Certamente eu fui "afetada" pelo tema Afeto, e especialmente, pelo entendimento do afeto de empatia, uma virtude que acredito, ser imprescindível para um bom caráter. Para afetar e sermos afetados passamos por um estágio com base nas relações com o outro e do que conseguimos dar significado, geramos os pensamentos e as imagens mentais, que podem ser boas ou más.

Sobre a origem e a natureza dos afetos em Espinosa (1632-1677), Trindade (2014) observa, que existem afetos passivos e afetos ativos. Quando nós não somos a causa de nossos afetos e apenas estamos à mercê de que algo nos aconteça ou não, podemos ser afetados tanto positivamente quanto negativamente, estes são os afetos passivos. Já os afetos ativos, são um potencial do nosso corpo em agir positivamente, o que só pode produzir alegria. Logo, se estimularmos a nossa natureza a agir sempre com positividade, seremos afetados cada vez mais por afetos alegres ou paixões alegres. Notamos então, que o afeto positivo é uma grande potência de alegria, algo que faz com que nos sintamos bem. Se este estado de afeto propicia ao ser humano (e também aos animais) uma melhor vida emocional, é possível pensar que se já não nascemos com ele, devemos ao menos, criar formas de gera-lo em nós mesmos, para então, afetarmos o mundo de forma benéfica.

O poeta brasileiro Manoel de Barros (1916-2014) disse que, certa vez, um fotógrafo-artista o tinha dito que "a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós" (Barros, 2008, p.109). Barros aponta em nós, um estado de significação do mundo. E como podemos nos encantar por este estado, sermos "afetuosos", darmos importância a esta característica nas nossas vidas e espalhar esta aptidão entre os demais, sobretudo entre as crianças?

A Criança é uma das representações do espírito da diversão, no reino dos mitos e símbolos, assim como o Louco, o Bobo, o Travesso, o Palhaço; Na criança, a brincadeira se faz presente quase sempre, em meio ao entusiasmo que aflora com simplicidade, tudo isso acompanhado do prazer que é a linguagem primordial da sua interioridade. Genuinamente, as crianças são seres bons. A educação das crianças, seja em casa, seja na escola, deve partir do princípio de que ela deve viver as melhores emoções. Se as crianças ativarem o seu imaginário com boas imagens - diga-se, imagens produzidas por elas próprias, decorrente de um bom convívio com o outro, individualmente e socialmente, elas poderão cultivar bons sentimentos e produzirem afetos positivos.

Em seu artigo intitulado "Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança", a professora Maria João Santos diz que:

A força dos afetos, aqui evidenciada, enriquece a dimensão relacional da vida, resulta da capacidade de poder significar as experiências vividas, de as imaginar, de as criar no ato da partilha, promovendo o desenvolvimento mental e físico do sujeito, num permanente bailado relacional, numa certeza de que toda a vida mental começa e recomeça na relação (2013, p.14).

No entanto, se faz necessário falar às crianças não só a respeito dos afetos positivos, mas também dos negativos, para que elas possam aprender a discernir. Esclarece Santos:

A existência de um recurso maior de imagens mentais significadas permite a elaboração de uma estratégia emocional que subentende um funcionamento mental que implique uma simetria entre razão e emoção, entre social e individual,

sustentado por elos de relação entre o dentro e o fora. Quem educa deve, por isso, falar à criança de todos os afetos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta crie “esquemas de ação”, circuitos neuronais, que fundem um self, tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o dentro e o fora, entre ela e os outros, numa relação dinâmica construtora de um ser cognitivo, emocional, social e cultural. (Ibidem, 2013, p.17)

A imaginação é um dos elementos primordiais da percepção humana. Imaginar o mundo e dar significados, além de dar importância ao próximo, é também saber se colocar no lugar dele, gerando empatia. Cultivar a imaginação nas crianças pode ser um bom caminho para levá-las a olhar para si e para o outro, a partir da percepção do mundo que as cercam, para então, resignificarem as imagens mentais e expressá-las em afeto. Provavelmente esta é uma ferramenta para desenvolver a empatia. O autoconhecimento e a consciência dos nossos sentimentos e emoções, são então, coautores nesse processo.

Assim, podemos entender, que a emoção gera conhecimento, pois ao darmos significado às nossas experiências relacionais e ao interpretarmos o real, produzimos pensamentos capazes de transformar um sentimento em imagens mentais perceptíveis, que estavam guardadas em nosso imaginário, como uma caixinha da qual podemos abrir cada vez que sentimos necessidade em gerar novos conhecimentos (Santos, 2013). Experienciar as emoções, é portanto uma atividade cognitiva e natural do desenvolvimento humano. Entretanto na fase adulta podemos ter consciência da ocorrência das emoções. "Podemos sentir as nossas emoções de forma consciente e sabemos que as sentimos" (Damásio, 2000, p.63).

Ainda sobre a distinção entre os afetos, vimos que as emoções não são fáceis de imitar e acontecem em decorrência de algo desencadeado genuinamente no nosso cérebro. Observa Damásio: "um sorriso espontâneo originado por um prazer genuíno ou um soluço espontâneo causado por uma mágoa verdadeira são executados por estruturas cerebrais localizadas nas profundezas do tronco cerebral, sob o controle voluntário da região do cíngulo" (Ibidem, 2000, p.69). Assim, percebemos que as emoções não são fáceis de esconder, é possível até disfarçar em parte, mas não as esconder.

Presumimos, então, que nosso cérebro recebe estímulos para gerar uma emoção, seja ela positiva ou negativa, que nos faça sorrir ou chorar. Esses estímu-

los possivelmente são provenientes de imagens que estão guardadas no nosso imaginário e que também podem desencadear um sentimento, expresso pela emoção. Nesse ponto de vista, visualizamos um trilho percorrido pelos afetos. Entretanto, neste caminho, não há o órgão “coração”, como habitualmente se costuma pensar, dada à visão romantizada da qual apreendemos desde crianças. Mesmo que o coração faça parte do nosso organismo, e seja o cenário presumido para representar os sentimentos e conseqüentemente as emoções, eles são gerados na mente e nos ajudam inclusive, em nossas tomadas de decisões.

Sobre esse processo fisiológico das emoções, Eduardo Punset, diz que:

As emoções são o resultado de um conjunto de processos fisiológicos que ocorrem no nosso organismo: a felicidade, a vergonha, ou a culpa são química no nosso cérebro... São, simplesmente mudanças moleculares! Não podemos eliminar as emoções do nosso corpo; elas fazem parte da nossa própria biologia. A forma como o nosso cérebro percebe essas mudanças é aquilo a que chamamos sentimentos ou sensações. São essenciais para solucionar problemas que requerem criatividade ou que precisam de elaborar e processar grandes quantidades de informação. E, portanto, ajudam-nos a decidir. (Punset, 2010, p.173).

Sob esta perspectiva, podemos pensar nas "emoções sociais" e nos possíveis impasses que normalmente aparecem em nossas vidas. Entre as emoções, alguns autores citam a alegria, a surpresa, o medo, a cólera, a repulsa, o desgosto, o interesse e a vergonha. Já Damásio cita também as emoções sociais que incluem: a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo. (Damásio, 2003, p.62). Em determinadas situações conflituosas, não sabemos usar o que a psicologia moderna chama de "inteligência emocional" - capacidade de reconhecer e avaliar os nossos sentimentos e os dos outros - como vimos em Damásio, não seria possível analisarmos os sentimentos alheios, pois usualmente eles não aparecem. Penso que se estivermos em um dilema que envolva uma outra pessoa, é importante na tomada de decisão, não pensarmos apenas em nós, mas também nos colocarmos no lugar do outro, exercitar a empatia e a compaixão, e também há que considerarmos inclusive, a criatividade, na resolução do problema.

Seria a criatividade, portanto, cúmplice na geração de afetos positivos, como a empatia? Como provocar esse estímulo? Penso que um caminho possível, além do autoconhecimento, seja o da educação estética e o “depuramento” do espírito através da arte, pois por meio da arte, a imaginação descobre novos elementos que fazem nos sentirmos no mundo, culturalmente, de forma a refinar o nosso ser e estimularmos o nosso próprio ser criativo. Um ser refinado, provavelmente, é empático, afetivo e possivelmente, amoroso. A arte seria então uma ferramenta fundamental para gerar em nós, sentimentos (ou qualidades) como a cooperação, o amor, a potência dos bons encontros, e porque não dizer, gerar a "ética da alegria", da qual nos fala Espinosa, e que perpassa o caminho dos afetos, que se forem positivos, aumentam a nossa potência no agir. "Espinosa ensina que uma ética só é possível com e no interior dos afetos, sem negá-los ou reprimi-los. (...) Fortalecer os afetos alegres e enfraquecer os afetos tristes, é aqui onde a Ética de Espinosa se torna uma ode à alegria (Trindade, 2016).

Sobre sentimentos e ética, diz Damásio:

Talvez o papel mais fundamental dos sentimentos no que diz respeito à ética sempre tenha sido, desde o seu aparecimento, o de manter mentalmente presente a condição de vida, de forma que esta condição pudesse desempenhar um papel principal na organização do comportamento. E é precisamente porque os sentimentos continuam ainda a ter esse papel que julgo que eles devem ser ouvidos quando a colectividade social discute a avaliação, desenvolvimento e aplicação de instrumentos culturais tais como as leis, a justiça e a organização sociopolítica. (Damásio, 2003, p.190).

Portanto, como vimos anteriormente, gerar em nós, mecanismos para produzir afetos positivos, passa pelos conteúdos mentais, que são os ingredientes do sentimento, como arremata Damásio: " um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar". (Ibidem, 2003, p. 104). Logo, apercebemos que, dependendo do nosso cérebro, do que produzimos enquanto pensamentos e imagens, e de possíveis "defeitos" que este possa ter, podemos ter sentimentos ou não, ou até ter sentimentos em demasia.

Surpreende-me a afirmação de Jean Didier Vincent, quando diz: "O cérebro é o órgão do amor; entendo o amor sob as suas formas carnis, mas também sob as suas aparências celestes - estando-lhe geralmente reservado o sétimo céu". (Vincent, 2007, p.47). A afirmação é para mim uma nova constatação acerca de tão importante órgão. Para ele quanto mais conhecemos o nosso cérebro, mais próximos do "paraíso" estaremos e mais viveremos em harmonia com todo o resto, ou seja, com os temperamentos, humores e emoções. À luz desse conceito, podemos entender que o cérebro é responsável pela cognição afetiva, ou seja, a seara por onde permeia os meandros dos sentimentos e das emoções, e do reconhecimentos dos afetos em nós.

Punset afirma que "o nosso cérebro é um construtor de mundos", Espinosa não negou a investigação sobre os sentimentos e as emoções e António Damásio, um dos maiores neurocientistas mundiais, nos surpreendeu com o estudo científico e também humanístico sobre algo que minimamente merece a nossa curiosidade e respeito, por ser a fundamentação do nosso espírito, corpo e mente e o que rege nossa condição humana.

Habitualmente ouvimos expressões como "você é muito sentimental" ou "você é muito emotiva". Raramente discordamos ou concordamos, porque naquele momento, não temos resposta. O cérebro, algures, não é capaz de elaborar uma resposta justa e rápida, mas, certamente expressamos alguma emoção, talvez, surpresa. Compactuo com Coimbra de Matos a respeito da emoção do amor. Talvez ser "muito sensível" ou "emotivo" tenha vínculo "afetivo" direto com o amor ou com a empatia. Diz ele: "Efectivamente, se queremos fazer uma teoria da mente, comecemos por fazer uma teoria do amor. Só que o amor não se teoriza, faz-se, vive-se. Ele é uma perícia e um sentimento que apenas se adquire e atinge na relação. Assim, tudo começa na relação". (Matos, 2006, p.19). Eu entendo que o afeto é uma partícula de amor e, portanto, afetar e ser afetado não é um ato isolado, mas mútuo. O amor também gera empatia. É isto que devemos incitar em nós mesmos. É isto que devemos alvitrar entre as crianças, e é isto que devemos fomentar em nossas intervenções no mundo.

Referências bibliográficas

- Barros, Manoel de (2010). *Memórias Inventadas: as Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil.
- Damásio, Antonio R (2000). *O Sentimento de Si: o Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.
- Damásio, Antonio R (2003). *Ao Encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mira Sintra: Publicações Europa-América Lda.
- Didier Vincent, Jean (2010), *Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro*. Alfragide: Teto Editores Lda.
- Marinheiro, Carlos (2010), *A Etimologia da palavra Afecto*. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-afecto/29096> (consultado em 28/05/2019).
- Matos, A., C. & Coelho, R. (2006). *Entre Memória Emocional e Memória Semântica: Mito Pessoal do Bebê*. Revista Portuguesa de Psicanálise: Lisboa, Climepsi Editores.
- Punset, Eduardo (2010). *A Alma está no Cérebro - Uma Radiografia da Máquina de Pensar*. 3a. edição. Alfragide: Publicações Don Quixote.
- Santos, M. (2013, junho). *Do sentir e do significar - uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança*. Revista Aprender, N.º. 33, 11-17, ISSN 0871-1267.
- Trindade, Rafael (2016). *Espinosa - Cinco Remédios para os Afetos*. Disponível em <https://razaoinadequada.com/2016/05/18/espinosa-cinco-remedios-para-os-afetos/> (consultado em 30/05/2019)
- Trindade, Rafael (2014). *Espinosa - Origem e Natureza dos Afetos*. Disponível em <https://razaoinadequada.com/2014/07/15/espinosa-origem-e-natureza-dos-afetos/> (consultado em 10/05/2019).

«Juntar, colar, sentir - uma experiência de criação plástica»

Lúcia Grave Magueta^{a,b}

^aESECS – Politécnico de Leiria

^bCI&DEI – Politécnico de Leiria

Resumo

Este texto relata uma experiência de criação plástica proporcionada a participantes da 1.^a edição da Conferência Internacional de Emoções, Artes e Intervenção. Numa sessão em formato de *workshop* foi proposto aos participantes que organizassem composições visuais através da colagem de elementos heterogêneos, com vista à representação de mensagens visuais associadas a emoções.

A proposta foi estruturada em três momentos diferentes, terminando com um espaço de diálogo e partilha em torno das composições visuais construídas. Observando os resultados, foi possível constatar que, independentemente do nível de familiaridade que os participantes tinham com os materiais de criação plástica, todos deram um contributo válido, cumprindo o que era pedido e materializando pensamentos sobre emoções através dos elementos da sua composição.

Palavras-chave: expressão plástica; emoções; criatividade

Introdução

O *workshop* «Juntar, Colar, Sentir» procurou proporcionar aos participantes uma experiência de criação plástica, balizada pelas temáticas da Conferência, cujo processo de desenvolvimento fosse transferível para contextos de intervenção. Assim sendo, pensou-se numa experiência associada à representação das emoções através da linguagem plástica, onde pudesse haver um momento de criação individual e um momento propício à construção de relações interpessoais. Para tal, foi seguida uma metodologia que se estruturou nos seguintes momentos e ações:

- (1) Pecha Kucha «Emoções em imagens»;
- (2) Composição visual com colagem de elementos heterogêneos;
- (3) Observação das composições e partilha de ideias.

O *workshop* envolveu um grupo de 25 participantes, sendo a maior parte estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Contudo, havia também uma assinalável participação de profissionais das áreas da educação e da intervenção social e comunitária, sendo alguns provenientes de países estrangeiros. Uma vez que estavam representadas várias faixas etárias, áreas profissionais e proveniências, poder-se-á dizer que a diversidade cultural era a característica mais saliente deste grupo.

1. Pecha Kucha «Emoções em imagens»

Tal como foi referido, o foco do workshop era a experiência prática de criação plástica e, assim sendo, optou-se por introduzir os participantes no tema através de um conjunto de imagens construído e exposto no formato Pecha Kucha – trata-se de uma breve apresentação constituída por 20 imagens estáticas, cada uma apresentada durante 20 segundos, perfazendo a apresentação um total de 6 minutos e 40 segundos de duração. As imagens observadas tinham diferentes origens e incluíam obras de Jackson Pollock, Picasso e dos ilustradores John Stezaker, Sergei Sviatchenko, Jessie Draxler e Matthieu Bourel, cujas obras nos são apresentadas por Busch *et al* (2013). Nestas ilustrações, foram utilizados processos de criação semelhantes aos da experiência proposta aos participantes no workshop – a colagem, complementada com desenho e pintura, sobre reproduções de fotografias de rostos. Deste conjunto de imagens também faziam parte imagens da autoria de fotojornalistas que ilustravam acontecimentos com grande relevância mediática ocorridos recentemente, como o incêndio da Catedral de Notre-Dame em Paris. Em síntese, procurou-se que o conjunto de imagens selecionadas fosse representativo de diferentes emoções e sentimentos – fúria, raiva, surpresa, medo, alegria, ansiedade, tristeza, felicidade, alívio, gratidão, plenitude, melancolia, exaustão, desamparo, solidão, aceitação, confusão, tensão, serenidade, amor, ternura, ódio, desalento, remorso e compaixão.

Durante a apresentação das imagens foi explicitado o significado de «lingua-

gem plástica» – uma linguagem que tem uma gramática visual mediante a qual podemos expressar-nos e comunicar com os outros. Esta gramática é formada pelo «alfabeto visual» – composto pelo ponto, a linha, a superfície, a cor, a textura, o volume e a forma – que são as «letras» que podemos combinar para nos expressarmos. É também formada pela «sintaxe visual» – que tem em conta a medida, a proporção, o agrupamento, a estrutura, a direção, o movimento, o ritmo, o equilíbrio, a simetria, a assimetria, a harmonia e o contraste – que são as formas que temos para poder combinar as «letras» do alfabeto visual (Civit & Colell, 2004).

Ficou saliente que as imagens podem ter uma multiplicidade de significados e que originam também uma multiplicidade de interpretações. Estes significados só serão apreendidos se houver um processo de questionamento e pesquisa para compreender os contextos que lhes deram origem (Rocha, 2013).

Os rostos dos presentes ao assistirem à apresentação revelaram «clarificação» e «identificação» perante a observação de alguns exemplos, principalmente nas imagens que mostravam acontecimentos muito recentes, mediaticamente muito explorados. Partindo da ideia de que a emoção é uma resposta do nosso organismo diante de um estímulo externo, observaram-se representações dessas respostas materializadas através da linguagem plástica. De forma breve, abordou-se o conceito de «emoção estética», tal como é enunciado por Lotierzo (2013), e que resulta do contacto com a arte – o espectador recebe estímulos visuais ou auditivos e, mesmo sem o conhecimento artístico necessário, contempla, aprecia e emociona-se com a arte nas suas diferentes formas e manifestações.

2. Composição visual com colagem de elementos heterogêneos

A apresentação em Pecha Kucha mostrou como vários artistas transformaram rostos, ficando estes a representar emoções. Foi possível constatar que através de técnicas simples como a colagem, complementada com o desenho e a pintura, se pode transformar a imagem de um rosto, criando uma composição visual que revela emoções através dos seus elementos.

Foi este o desafio criativo que foi apresentado aos 25 participantes, estando entre os mesmos uma criança de 5 anos, que participou igualmente na atividade proposta: partindo de um suporte que continha a representação de um

rosto (fotografado ou desenhado), realizar uma composição com colagem de elementos heterogêneos por forma a transformar um rosto e a representar emoções.

Após a apresentação da proposta, seguiu-se uma explicação sobre os vários materiais disponibilizados para a colagem, que seria *plana* – por ser bidimensional – e *polimática* – por integrar vários tipos de materiais. A sala foi organizada tendo em conta a luz e o espaço, de modo a que os participantes estivessem confortáveis e tivessem acesso à mesa dos materiais. Esta, na sua superfície, continha material diversificado, previamente preparado e organizado: tecidos (de diferentes tipos, cores e padrões); lãs (de várias cores); papéis (de lustro, celofane, crepe, folhas de papel de várias cores); material de desenho e pintura (lápiz de cor, canetas de feltro, lápis de cera e riscadores diversos); tesouras; colas; e os suportes para a composição – várias folhas com imagens representativas de rostos, algumas com manchas de cores ténues e outras mais marcadas.

Foi proposto aos participantes que utilizassem de forma livre os diferentes materiais disponibilizados e que, ocultando e desocultando elementos, rasgando, cortando e colando materiais, transformassem os rostos de modo a que estes representassem emoções, inspirados, ou não, nas imagens que anteriormente tinham conhecido.

Ao iniciar o seu trabalho, os participantes tiveram reações diversas. Alguns selecionaram os materiais de imediato e dirigiram-se para os seus espaços de trabalho, iniciando a composição, também de imediato. Outros ficaram demoradamente a escolher, a testar, a substituir materiais já escolhidos, até, também por fim, se dirigirem aos seus espaços e começarem a criar a sua composição.



Figura 1 – Seleção de suportes para a composição.

Ao longo do processo de criação, houve silêncio, apenas se ouviam os papéis a rasgar, as tesouras a cortar e breves trocas de palavras sussurradas em momentos de entreaajuda. Ou seja, houve um momento introspetivo, em que os participantes mostravam um grande foco nas suas ações de criação. Em muitos casos, voltavam à mesa dos materiais para (re)selecionar e substituir materiais, revelando assim, que estavam envolvidos numa ampla exploração de soluções visuais para a sua composição. Neste processo, foi possível observar diferentes manifestações de criatividade, como nos é definida por Diaz (1986) e Montero (2002): em relação à *fluidiez*, pelo modo produtivo como testavam várias possibilidades e encontravam soluções; em relação à *flexibilidade*, pelo modo como integravam elementos heterogêneos; em relação à *originalidade*, pelo modo como buscavam as suas próprias soluções em detalhes da composição; em relação à *manipulação e organização*, pelo facto de efetivamente estarem a conseguir materializar as suas ideias e de estas estarem a ser «lidas» pelos seus pares, de acordo com o pretendido.



Figuras 2 e 3 – Processo de criação das composições

O papel da dinamizadora cingiu-se, sobretudo, ao apoio na disponibilização de materiais, deixando os participantes «imersos» autonomamente na sua experiência criativa. Numa lógica de investigação das práticas em contexto, a dinamizadora utilizou também técnicas de recolha de dados – a observação participante e o registo fotográfico – para que fosse possível documentar a experiência vivenciada num momento posterior. A sua intervenção foi solicitada por alguns participantes que manifestavam insegurança – «não sei se faço deste modo...ou de outro» – sendo estes estimulados a encontrar as soluções que faziam mais sentido para si e para a composição, tendo como referência o interesse visual do conjunto, a comunicação da ideia pretendida ou o objetivo do desafio criativo. Nestes momentos era frisado que o importante era a comunicação de uma ideia através dos elementos da linguagem plástica e não a «qualidade» do resultado final, em termos estéticos. O processo de criação teve a duração de 40 minutos, ao qual se seguiu um momento de observação das composições e de partilha de ideias.

3. Observação das composições e partilha de ideias

Para este momento final, pediu-se a cada participante que se apresentasse e que mostrasse a sua composição e o que nela representou. O conteúdo da descrição oral feita pelos participantes não foi gravado, contudo, a cada apresentação havia expressões de «espanto» por parte de todos. Cada um mostrava a composição e descrevia como desenvolveu a sua ideia, explicando

detalhes do seu processo criativo. Era notório que a explicação dada complementava a leitura que cada observador podia fazer acerca de cada composição, proporcionando expressões de «clarificação». Nestas breves descrições faziam-se referências às emoções representadas e aos contextos que lhes podiam ter dado origem, quer fossem emoções «positivas» ou «negativas». Era também notório que algumas descrições se referiam a aspetos de natureza pessoal, como a vivência da «angústia» e da «raiva», assim como à situação em que se tem emoções ambíguas – «metade do rosto representa uma emoção e a outra metade representa outra».



Figuras 4, 5, 6 e 7 – Composições finais

Em geral, para acentuar as mensagens, houve recurso à simbologia das cores e a algumas formas de usar outros elementos da linguagem plástica, que constavam nas imagens da apresentação inicial – como exemplo, linhas mais marcadas e em diferentes posições no campo visual, para representar a «agressividade»; linhas menos marcadas para representar a «serenidade» e a «tranquilidade». Foi também recorrente o uso metafórico de imagens, como a representação do Sol, flores ou a palavra «Love». A criança que pertencia ao grupo realizou também uma composição, na qual transformou o rosto do suporte numa figura de «palhaço». Nas suas palavras, esta figura representava «a alegria, porque sou um memino alegre e, por isso, quis representar a emoção da alegria, porque é a minha». Para além de esta descrição emocional quase todos os presentes, foi interessante reconhecer que este desafio criativo pode ter aplicação também na intervenção com grupos de crianças, pois estas conseguem igualmente entender a proposta e dar uma resposta válida.

Ainda antes das despedidas finais, foi unanimemente reconhecido que um momento criativo com o uso da linguagem plástica traz a sensação de bem-estar e de estado de «fluxo» que, tal como é definido por Csikszentmihalyi (2002), se refere ao estado de «satisfação profunda» e ao facto de perdermos a noção do tempo por estamos envolvidos em algo que não nos deixa ansiosos (por ser uma tarefa demasiado difícil) ou entediados (por ser uma tarefa demasiado fácil). Nas palavras deste autor, neste estado, «as pessoas estão tão embrenhadas numa atividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar» (p.21). Refere ainda este autor, que «fluxo» é a forma como «as pessoas descrevem o seu estado de espírito quando a sua consciência se encontra ordenada harmoniosamente e querem continuar o que estão a fazer por amor à tarefa propriamente dita» (p.24). Foi também reconhecido que, apesar de muitos terem utilizado o mesmo suporte para a criação, as composições finais foram diferentes, assim como as emoções representadas, tendo a experiência sido vivenciada de forma única por cada participante.

Os participantes levaram os trabalhos consigo, e expressaram o seu agrado e agradecimento por terem a oportunidade de participar no workshop «Juntar, Colar, Sentir». Antes de abandonarem o espaço, trocaram opiniões entre si, acerca das composições e dos assuntos abordados, ampliando para além

do workshop a experiência de participação e partilha, ficando salientes as dimensões de desenvolvimento pessoal e social envolvidas (cognitiva, afetiva e relacional).

Conclusão

Desta experiência sobressaiu o reconhecimento de que a vida e o quotidiano se podem espelhar em imagens. Uma ligação entre a vida e a arte que, nas palavras de Rocha (2013, p.33), perspetiva pontes para o «diálogo e para a compreensão, aceitação e valorização da diversidade cultural dos mundos que nos rodeiam».

Reconheceu-se que a experiência de criação plástica e a subsequente partilha de ideias em torno das diferentes composições podem concretizar abordagens de educação intercultural, no sentido em que são referidas por Banks (1994): «aditiva», no sentido em que possibilitou conhecer diferentes realidades e perspetivas dos participantes, alicerçadas nas suas referências culturais; «transformativa», pois permitiu que cada um se colocasse no ponto de vista do outro; e «interventiva», pois tratou-se de uma situação em que todos participaram igualmente, escutando e aprendendo uns com os outros.

Tal como foi referido, tratava-se de um grupo intercultural. Para além do ponto de vista formativo e de desenvolvimento profissional dos participantes, o *workshop* trouxe também a possibilidade de cada um desenvolver competências de comunicação e de relação intercultural.

Referências bibliográficas

- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Busch, D., Klanten, R. & Hellige, H. (2013). *The age of Collage. Contemporary Collage in Modern Art*. Berlim: Gestalten.
- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt: intervención educativa y Expresión Plástica. *Educación Social*, 28, 99-118.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio de Água.
- Diaz, C. (1986). *La Creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas Didacticas e Metodologicas*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Lotierzo, T. (2013). Significação e emoção estética: Lévi-Strauss e um olhar antropológico sobre a arte. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 2 (2),109-127.
- Montero, P. (2002). La creatividad en la enseñanza. Algunos aspectos teóricos y fundamentos en torno al área de artística. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 62, 123-127.
- Rocha, M. (2013). Educação em Arte: encruzilhadas e caminhos. *Medi@ções*, 2 (1), 33-44.

Cuidar e estimular o idoso dependente institucionalizado

Rafaela Machado Santos

ESECS – Politécnico de Leiria

Resumo

O número de idosos dependentes e com patologias crónicas tem crescido exponencialmente nas instituições de apoio ao idoso, que se vêem assim com dificuldades em intervir adequadamente, tendo em conta a escassez de recursos humanos e económicos que apresentam.

A estimulação é essencial e está presente em todas as etapas da vida, devendo ser aumentada e reforçada no processo de envelhecimento, de forma a compensar as perdas e alterações intrínsecas a esta fase da vida.

Verifica-se que, os idosos que estão integrados em estruturas residenciais e que apresentam comportamentos desadequados ou desestabilizadores são, na sua maioria, idosos em situação de privação sensorial. Neste sentido, a estimulação do idoso terá de englobar, para além da componente cognitiva, que é a mais reconhecida e a que os técnicos das instituições desenvolvem maioritariamente nas suas atividades, a sensorial, de acordo com as necessidades e características de cada idoso.

No presente artigo serão partilhadas diretrizes úteis a ter em conta na estimulação do idoso dependente, bem como algumas estratégias de intervenção no processo de cuidar, que podem ser inseridas na prestação de cuidados ao idoso e que beneficiam, em muito, o bem-estar e qualidade de vida do idoso.

Palavras chave: institucionalização; idoso dependente; estimulação.

Dados demográficos – o envelhecimento e a institucionalização

O aumento da longevidade foi durante muito tempo encarado de forma positiva, reconhecendo nele a melhoria de condições de vida, o avanço da medicina e ciência, o progresso tecnológico, entre outras conquistas. Contudo, e embora sejam evidentes as consequências positivas de se viver mais anos, a

verdade é que este fenómeno acarreta também efeitos nefastos em diversos âmbitos, com maior intensidade a nível económico, mas também com repercussões na qualidade de vida das pessoas, em resultado da conseqüente perda de autonomia, término antecipado da atividade laboral, aumento do grau de dependência, entre outros (Seixas, 2013).

As projeções das Nações Unidas indicam que o número de pessoas com 60 e mais anos de idade em 2050 ultrapassará os 2 mil milhões, representando mais do que o dobro do que se registou no ano de 2013 (841 milhões de pessoas). Outro dado de relevo é a estimativa para o número de pessoas com 80 e mais anos de idade que se espera que triplique no ano de 2050, obtendo os 392 milhões (INE, 2015).

É de extrema relevância referir que o índice de dependência de idosos aumentou de forma contínua, registando-se em 1970 um índice de dependência de 16 idosos por cada 100 pessoas em idade ativa, ascendendo para 32,9 em 2017 (Pordata, 2018).

Apesar de muitos investigadores defenderem a permanência das pessoas idosas no seu domicílio, esta realidade nem sempre é possível, seja por falta de condições habitacionais, por motivos sociais e familiares, escassez de recursos monetários ou por motivos de saúde, em que o idoso está dependente e a necessitar de cuidados permanentes. Segundo o Relatório sobre a Rede de Serviços e Equipamentos Sociais (RSES), constante na Carta Social (2014), os serviços dirigidos aos idosos têm crescido exponencialmente. As respostas dirigidas a idosos representam 54 % do número total da RSES, o que se reflete devido ao aumento acentuado de pessoas idosas, bem como às mudanças nas dinâmicas familiares. Outro elemento estatístico importante mencionado no documento, diz respeito à percentagem de utentes acolhidos em lares com 75 ou mais anos, que em 2014 era de 80 %, refletindo o aumento de idosos dependentes nestas estruturas, bem como o retardamento do processo de institucionalização.

As estruturas de apoio a idosos são uma opção válida para idosos autónomos, que pretendem gozar de forma segura e tranquila esta fase das suas vidas, assim como representam um apoio e suporte a idosos dependentes, em resultado da perda progressiva das capacidades físicas, sensoriais, cognitivas e afetivas. Face ao exposto, torna-se evidente as dificuldades que estes equi-

pamentos sociais enfrentam na tentativa de proporcionar aos seus clientes serviços individualizados, de acordo com a personalidade, rotinas e vivências de cada idoso (Pimentel, 2001), nomeadamente a idosos com dependências elevadas.

Cuidar do idoso dependente - alterações no ambiente institucional geriátrico

É muito difícil para os Equipamentos Sociais proporcionar serviços individualizados tendo em consideração a heterogeneidade deste grupo etário. Porém, é importante que a Instituição tenha em consideração as rotinas do idoso, as suas necessidades e interesses, de forma a definir estratégias de adaptação à rotina institucional, aproximando-as o mais possível das descritas pelo idoso.

Alterações como o horário e/ou periodicidade dos cuidados de higiene, luminosidade do quarto, forma de vestir, deixá-lo decidir, dar-lhe opções na hora da refeição, são exemplos do que deverá ser tido em consideração na elaboração do plano de cuidados do idoso, e que poderá contribuir para um cuidado mais positivo e estimulante para o idoso dependente.

É essencial ter em atenção alterações no comportamento do idoso que requerem novas adaptações e intervenções, no sentido de promover o seu bem-estar, nomeadamente alterações que ocorrem no estado de saúde. É frequente observar que os idosos com maior grau de dependência não têm oportunidade de partilhar o que necessitam ou desejam nesta nova condição. Está dependente fisicamente, é deslocado em cadeira de rodas até à sala de convívio, onde permanece no mesmo local durante todo o dia, sem estímulos, a aguardar a próxima interação (que será para realizar a refeição, higiene, repouso no leito, etc). Não lhe é questionado, na maioria das vezes, onde quer ficar, o que quer vestir, que fruta quer comer. Da mesma forma, os idosos que estão totalmente dependentes e acamados, têm todos os cuidados de higiene e conforto assegurados, mas não lhes é dada a oportunidade de desfrutarem de novas sensações e estimulações, de momentos de maior proximidade, de comunicação. Fala-se deles, na presença deles, sem nos dirigirmos a eles. Como se já não nos ouvissem ou não estivessem ali.

Nestas situações, o importante é intervir na forma como é efetuado o cuidado ao idoso, tentando alterar os procedimentos base e garantindo uma me-

lhora intervenção. É importante, também, formar a equipa prestadora de cuidados, nomeadamente no que diz respeito à comunicação e interação com o idoso, intervenção em idosos com demência, bem como definir algumas práticas que a equipa deve incluir no processo de cuidar e que, sem complicar as suas funções e tarefas, poderá beneficiar em muito o idoso dependente institucionalizado.

A necessidade de efetuar estas alterações é reforçada por Martins (2011), que diz que as adaptações efetuadas no ambiente da pessoa idosa com vista à estimulação sensorial são positivas, na medida em que equilibram as situações de privação sensorial. A autora considera que a privação sensorial propicia o aparecimento de alterações degenerativas e conseqüente perda de células funcionais no sistema nervoso central.

Mas que alterações poderão ser colocadas em prática, no ambiente institucional do idoso?

Quarto do idoso: As alterações a efetuar neste espaço são de extrema importância para os idosos que, por motivos de saúde ou outros, passam grande parte do dia no seu quarto. Abrir as janelas, alternar a luminosidade e recorrer a luzes Led e fibras óticas são alguns dos exemplos que podem ser feitos e que criam novos estímulos visuais ao idoso, contribuindo também na orientação do mesmo (para que saiba se é dia ou noite, estado do tempo, etc.). A utilização de rádio ou televisão contribuiu com novos estímulos visuais e auditivos para o idoso, que podem revelar-se benéficos e estimulantes, favorecendo a sensação de que não está sozinho. Com o parecer da equipa médica e de enfermagem, poderá ser efetuada a estimulação do olfato, através de incensos ou velas aromáticas, proporcionando um ambiente mais acolhedor, ou até remeter o idoso para outro espaço físico (exemplo: o cheiro a eucalipto ou flores pode dar a sensação ao idoso que se encontra num espaço exterior, na natureza). É importante a alternância dos aromas utilizados, bem como avaliar se é do agrado do idoso a utilização dos mesmos.

Sala/espços de convívio: As alterações a efetuar neste espaço variam de idoso para idoso, não só consoante a personalidade e condição de saúde, como de acordo com as suas rotinas institucionais. É importante perceber se prefere estar num local isolado e silencioso ou junto a uma televisão, isto é, posicioná-lo em diferentes espaços da sala de forma a perceber onde se sen-

te mais confortável. É importante questionar o idoso sobre estas situações: se está confortável, onde quer ficar, se quer ver televisão, se conhece algum idoso com o qual queria comunicar ou que se sintam bem na sua companhia, por exemplo. De referir que, no período de tempo em que o idoso está neste espaço, deve ser estimulado pelo técnico, através da comunicação e intervenção direta, ou, no caso de não haver disponibilidade de tempo para o fazer, com recurso a uma intervenção indireta. Esta intervenção pode ser feita, por exemplo, entregando-lhe bolas com texturas diferentes para que as vá manipulando, um livro ou revista para esfolhear, novelos de lã para enrolar, um papel e uma caneta para escrever, uma taça com grão e feijão para separar, entre outras atividades simples que não requerem uma orientação e presença constante do técnico, mas que contribuem para manter o idoso estimulado e em atividade.

Refeitório/alimentação: Quando o idoso fica dependente de cuidados, o apoio na refeição torna-se, na maioria das vezes, tido como necessário. Contudo, é importante analisar e avaliar a necessidade deste apoio, bem como diagnosticar o que o idoso ainda consegue fazer. Pode necessitar de apoio na preparação do prato, mas comer pela sua mão, ainda que necessite de uma colher. Pode necessitar de apoio para comer a sopa e o prato principal, mas conseguir comer a fruta com a sua mão. É igualmente importante avaliar a necessidade de substituir os utensílios de refeição por outros mais acessíveis ao idoso, como utilizar copos em plástico e/ou com pega, pratos com uma cor contrastante ao fundo da mesa para que o idoso perceção facilmente os limites de cada objeto (no caso de apresentar diminuições da acuidade visual), substituir a mesa se esta não apresentar as características ideais para que o idoso faça a refeição (como a altura não ser acessível à cadeira de rodas). Alguns idosos apresentam fastio, falta de apetite, e nesta situação a intervenção pode passar por, nomeadamente, questioná-lo sobre o que quer comer, que fruta gosta mais, dar-lhe opções para que possa decidir, sentarmo-nos à mesa com ele e acompanhá-lo, com uma conversa e empatia, nesse momento da refeição. Uma vez que falta de apetite no idoso pode estar associada a alterações de paladar que ocorrem nesta fase da vida, a utilização de ervas aromáticas na confeção da comida pode se revelar bastante eficaz.

Prestação de cuidados de higiene e conforto pessoal: A higiene do idoso deve ser um momento prazeroso, estimulante e relaxante para o próprio. Utilizar

luvas ou esponjas para espalhar o gel de banho, ou até mesmo manusear o gel com as mãos do idoso para que seja este a efetuar o toque no seu corpo, utilizar géis de banho com diferentes aromas, são exemplos que contribuem de forma favorável neste sentido. Este cuidado pode também ser efetuado com música de fundo, ou, por outro lado, aproveitar o momento privilegiado com o idoso para comunicar com ele. Se se verificar que o idoso tem receio de cair, é importante adaptar o espaço, colocando barras de segurança, para que se possa segurar, utilizar cadeira de banho, tapete antiderrapante (que além de diminuir o risco de queda, ao ter uma cor forte orienta o idoso quanto à profundidade da água). É de extrema importância deixar que o idoso escolha a sua roupa, entre duas opções por exemplo, principalmente quando este cuidado com a sua imagem for importante para o idoso, ou tenha sido em tempos passados.

A estimulação do idoso dependente - Diretrizes

Para além das alterações no ambiente institucional referidas anteriormente, que requerem uma intervenção predominantemente indireta por parte do técnico, podem e devem ser realizadas atividades de estimulação cognitiva e sensorial com objetivos mais definidos. Estas sessões exigem a presença constante do técnico, e têm como objetivo a realização de jogos e atividades que estimulem a mente, o raciocínio, a memória, ou simplesmente que promovam momentos de relaxamento e bem-estar no idoso. Como exemplos de atividades a realizar, musicoterapia, bingo sonoro, leituras, jogos de memória com recurso a fotografias, atividades de orientação espacial e temporal, jogos de palavras, associação, contas, treino das AVD's (abotoar, encaixes, fechos, atilhos, cozer, etc), estimulação do olfato e/ou paladar, treino do tato, entre tantas outras.

Na realização de atividades, é importante ter em atenção os seguintes pontos:

O espaço e o ambiente da sessão: a atividade deverá ser realizada numa sala com luminosidade, silenciosa e estimulante; o espaço deve ter janelas que permitam ao idoso obter novos estímulos visuais, bem como auxiliá-lo na orientação espacial e temporal; deve ser espaçoso, acessível a cadeiras de rodas e/ou outras limitações na marcha. Antes de dinamizar a sessão, o técnico deverá verificar se o espaço tem os recursos adequados para a dinami-

zação da sessão (computador, colunas, mesas adequadas à cadeira de rodas, etc.), para que não haja a necessidade de interromper a sessão para aceder aos recursos em falta. Se o idoso a estimular se encontra permanentemente no quarto, e se este aderir positivamente a uma estimulação cognitiva com exercícios e jogos, é importante ter também em atenção estas características e tornar o espaço favorável à realização das atividades pretendidas, tendo em conta as características e limitações do idoso.

Realização de atividades/jogos: é imprescindível que as sessões de estimulação se iniciem com momentos de diálogo, de forma a criar uma relação de maior intimidade com o técnico, bem como predispor o idoso para a realização das atividades; é essencial averiguar o estado de orientação espacial e temporal do idoso, recorrendo a materiais/jogos ou apenas através do diálogo, tendo em consideração as suas capacidades. O idoso deve ser questionado acerca do dia da semana, mês e ano a decorrer, identificação do espaço onde se encontra, exercícios de montagem de relógio (com a marcação das horas) e/ou a identificação do estado do tempo e da estação do ano, associando-as a determinadas imagens características de cada uma. As atividades propostas e definidas na grelha de planificação, devem ter em conta as limitações/potencialidades, interesses e feedback atribuído, bem como incluir elementos da história de vida do idoso.

Material adequado: é importante realizar um diagnóstico para averiguar os instrumentos, materiais, jogos que a instituição tem, de forma a perceber se este material é adequado às características dos idosos a estimular. Se se verificar que os materiais não são adequados, ou se os que se revelam eficazes foram em número escasso, deverá se proceder à elaboração dos mesmos. No que diz respeito à adequação do material de estimulação, este deve incluir imagens/palavras com letras legíveis e de grandes dimensões (tendo em conta as diminuições da acuidade visual do idoso); apresentar cores e materiais com características táteis e visuais diferentes que sejam estimulantes e que permitam ao idoso diferenciar e ter experiências táteis diferenciadas; utilizar imagens reais/ o mais próximo da realidade do idoso, tendo em conta a sua época, passado e história (imagens de natureza, do campo, de animais, materiais de costura, etc); utilizar materiais de fácil higienização e plastificar os recursos (imagens, cartões, etc) de forma a que possam ser limpos sem se degradarem e a aumentar a sua durabilidade e resistência.

Comunicação entre o técnico e o idoso: deve ser utilizada uma linguagem clara e direta, perceptível para o idoso, utilizando predominantemente frases curtas. Caso o idoso não tenha compreendido, a frase deve ser repetida da mesma forma e utilizando as mesmas palavras. É importante privilegiar o contato direto com o idoso, tanto físico como visual, de forma a que este perceba que a comunicação é dirigida a ele e que dele esperamos uma resposta, bem como criar uma relação de maior proximidade e confiança. Por exemplo, terminar a pergunta que dirigimos ao idoso evocando o seu nome e, posteriormente, tocar suavemente no braço ou na sua mão. A comunicação deve, na maioria das situações, ser efetuada sempre frente a frente, ao mesmo nível que o idoso, estabelecendo contato ocular.

Comportamento/postura do técnico: terá de assumir uma postura paciente, compreensiva e empática, de forma a que o idoso se sinta confiante a participar, sem medo de errar. Os momentos de comunicação/escuta ativa devem ser enfatizados, pois são essenciais para trabalhar a orientação e compreender o idoso e o seu comportamento. Ao estimular o idoso, o técnico tem sempre de ter em conta que o objetivo primordial de qualquer sessão não é a concretização dos objetivos pré-definidos, mas sim promover o relaxamento e descontração, permitindo que a sessão se desenrole da forma natural e que seja o idoso a tomar o rumo do encontro. Comunicar é uma forma poderosa de estimular, e pode, muitas vezes, ser a única via de chegarmos ao idoso dependente, humanizando os cuidados e a relação estabelecida.

Conclusões finais

O envelhecimento da população, associado a um aumento no número de idosos com limitações funcionais, doenças crónicas e necessidade de cuidados a longo prazo, constitui um desafio social que deve ser repensado, tanto a nível individual como coletivo. Este fenómeno coloca em evidência a responsabilidade social e económica das redes de suporte ao idoso, bem como o papel do Estado, no apoio à dependência (Carta Social, 2009).

As Instituições de apoio ao idoso devem assumir uma atitude pró-ativa face às características que a população envelhecida apresenta atualmente, tarefa que nem sempre é conseguida, seja por motivações de ordem económica, escassez de recursos humanos e falta de formação dos mesmos, ou simples-

mente porque ainda não existe sensibilidade para esta problemática.

É essencial que os cuidadores sejam empáticos, que efetuem a prestação de cuidados considerando o idoso como um ser social, com sentimentos e emoções, onde as suas vontades e necessidades sejam consideradas e respeitadas, de acordo com a individualidade de cada um. A intervenção com o idoso dependente requer que os técnicos tenham em consideração tudo o que fez a pessoa ser única. Cuidar da pessoa considerando a sua história pessoal, profissional e acontecimentos de vida significativos.

Como refere Martins (2011), a atitude do cuidador “(...) tem de ser uma atitude empática para ir além do que vê e (...) está escondido em olhares perdidos, palavras não ditas, corpo da mensagem, não incluindo sentimentos e emoções distorcidas. A comunicação com idosos muito dependentes (...) tem de ser feita de comunicação não-verbal, sair do que é convencional, como a fala, para dar forma ao corpo e suas mensagens, mesmo que inconsciente, e muitas vezes distorcido.” (Martins, 2011, pg.85).

Cuidar de idosos dependentes requer ter em atenção a forma como atuamos, nos relacionamos e comunicamos, promovendo momentos de proximidade e envolvimento. É preciso consciencializar os técnicos que, um simples toque, um olhar, uma palavra de conforto, um tom de voz familiar, pode reconfortar muito o idoso e ser apenas essas as sensações que necessita e que o confortam nesta fase da sua vida.

Humanizar os cuidados ao idoso dependente é possível e necessário, independentemente dos recursos disponíveis nas Instituições, através da alteração de procedimentos base e rotinas institucionais, privilegiando sempre o bem-estar e tranquilidade dos idosos com que trabalhamos.

Bibliografia

Carta social (2009). *A dependência: o apoio informal, a rede de serviços e equipamentos e os cuidados continuados integrados*. Disponível em: http://www.cartasocial.pt/pdf/estudo_dependencia.pdf

Instituto Nacional de Estatística. (2015). Estatísticas Demográficas. Destaque: *Envelhecimento da população residente em Portugal e na União Europeia*. Disponível

em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&-DESTAQUESdest_boui=224679354&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Martins, M. A. (2011). *Snoezelen com Idosos, estimulação sensorial para melhor qualidade de vida*. Disponível em <http://www.forbrain.pt/uploads/documentos/10%20Snoezelen%20com%20Idosos.pdf>

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Veillir en Restant Actif: Cadre d'Orientation*, Genebra, OMS. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8_fre.pdf

Pimentel, L. (2001). Coimbra. Quarteto. *O lugar do Idoso na Família: contexto e trajetórias*.

Pordata (2018). *Índice de dependência de idosos*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Municipios/%C3%8Dndice+de+depend%C3%A0ncia+de+idosos-461>

Seixas, E. (2013). *A satisfação com a vida em idosos institucionalizados e não institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado em Gerontologia Social). Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/861?locale=pt>

